



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**KELEN MARIA ALVES LOPES**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE SURDA NO PROCESSO DE  
DESENVOLVIMENTO DO ALUNO: REFLEXÕES**

Brasília  
2018

**KELEN MARIA ALVES LOPES**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE SURDA NO PROCESSO DE  
DESENVOLVIMENTO DO ALUNO: REFLEXÕES**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília como requisito parcial para  
obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Edelce Aparecida Santos  
Buzar

Brasília  
2018

**KELEN MARIA ALVES LOPES**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE SURDA NO PROCESSO DE  
DESENVOLVIMENTO DO ALUNO: REFLEXÕES**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar (Orientadora – UnB)  
Faculdade de Educação /UnB

---

Prof<sup>o</sup> MsC Saulo Machado Mello de Sousa (Examinador)  
Instituto de Letras/UnB

---

Prof<sup>o</sup> MsC Francisco José Roma Buzar (Examinador)  
Secretaria de Estado da Educação/GDF

---

Prof<sup>o</sup> Esp Davi Pereira da Silva Junior (Suplente)  
Faculdade de Educação /UnB

Brasília, 04 de abril de 2018

*Aos alunos surdos que tanto me inspiraram e ensinaram durante a produção desse trabalho, mudando a minha forma de ver, pensar e sentir a educação. Cada curiosidade por eles instigada tornou-se incentivo nos estudos referentes à cultura e identidade surda. Conhecer a Cultura Surda abriu portas para a visão de um mundo composto por diferentes expressões e identidade.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu Pai, que sempre esteve comigo em todos os momentos da minha vida, me dando força e encorajamento e, na produção desse trabalho não foi diferente. Em cada momento dessa produção senti Sua mão e forças que me foram dadas para continuar até aqui e somente tenho que agradecer e honrá-lo por isso.

Ao meu pai Marcelo Alves do Nascimento e minha mãe Edna Pereira Lopes, além de apoiarem, incentivarem e acreditarem em mim, sempre oraram para que Deus me abençoasse em tudo. Aos meus irmãos, Karine Alves Lopes Dourado e Tiago Alves Lopes.

Ao meu noivo Eduardo Alfonso Andrade Gutierrez, sempre atencioso e companheiro. Além da parceria de estágio, as reflexões e estudos que realizamos juntos muito enriqueceram a esse trabalho.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Edeilce aparecida Santos Buzar, que, através da disciplina “Escolarização de Surdo e Libras” na Faculdade de Educação, com sua inteligência e comprometimento com a educação de surdos, instigou-me o desejo de ir a fundo aos estudos na área de educação de surdos. Suas orientações e parceria foram muito enriquecedoras.

Aos professores e professoras da Faculdade de Educação que muito contribuíram para o minha formação como Pedagoga e como pessoa, enriquecendo meus conhecimentos. Posso dizer que tenho orgulho da minha formação e de cada pessoa que por essa caminhada trilhou. Ao Prof. Esp. Davi, que muito contribuiu, na prática, aos ensinamentos da língua de sinais e Cultura Surda aos graduandos de Pedagogia.

Aos professores da banca examinadora, Saulo Machado e Francisco Buzar, que se interessaram nessa temática anteriormente à sua conclusão e que muito me incentivaram com essa notícia.

Aos alunos surdos, ouvintes, professoras e escolas que contribuíram para a realização desse trabalho, em especial aos alunos surdos, motivo de todas as inspirações e estudos.

*Educador é quem ensina para a liberdade de pensar, imaginar, criar, e não quem ensina para o cativeiro do pensamento único, da ideologia retilínea em conflito com a pluralidade das diferenças e a pluralidade do real e do possível. Sonho de quem não acolhe nem difunde a criação do sonhar não é sonho, é pesadelo.*

José de Souza Martins. (Citado por Ana Dorziat (2009), O Outro da Educação, pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. p. 9).

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a constituição da identidade surda no processo de desenvolvimento do aluno surdo no ambiente escolar. Buscou verificar se as identidades surdas são reconhecidas em sua totalidade, ou seja, se o aluno surdo tem acesso a um ambiente que lhe proporcione aprendizagem em sua língua e cultura, considerando todos os aspectos inerentes a uma educação de surdos de qualidade, onde a identidade surda é reconhecida. Diante disso, a pesquisa buscou traçar um olhar a respeito de como a escola tem contribuído para a constituição dessas identidades surdas. O aporte teórico envolveu as temáticas relacionadas a concepção do que vem a ser identidade, identidade surda, considerando os aspectos históricos e por fim, suas implicações no ambiente escolar, ou seja, a relação entre identidade surda e escola. A pesquisa buscou analisar as identidades surdas dos alunos observados, a relação entre identidade surda, família e escola, bem como, a identidade surda no cotidiano e rotina escolar, a relação entre as diferentes identidades, a inclusão na sala de aula, o trabalho realizado na sala de recursos, e por fim, a utilização da língua de sinais como reconhecimento da identidade do aluno surdo. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, que teve por finalidade fazer uma aproximação aos questionamentos aqui levantados, para assim, relacionar os conhecimentos da teoria a luz da realidade. Para isso, foram feitas observações em duas escolas públicas no Distrito Federal, ambas, escola pólo de educação de surdos. Ao fim desta pesquisa, percebemos que os alunos surdos sofrem influência da identidade ouvinte, pois, o seu desenvolvimento e aprendizagem estão voltados para a oralização e utilização do implante coclear, no entanto, demonstraram desconhecimento da Cultura Surda e da língua de sinais. Percebemos também, a importância da articulação família e escola para a apresentação da Cultura Surda, desmitificando a ideia do corpo danificado. Além disso, consideramos importante que a escola desenvolva ações de reconhecimento referente à Cultura Surda no espaço escolar, tanto aos alunos surdos e ouvintes, como a toda comunidade escolar. Dessa forma, constituindo assim, um trabalho pedagógico que favoreça a construção e fortalecimento da identidade do aluno surdo no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Identidades. Identidades Surdas. Escola e identidades.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the organization of science in student development. You can get information on how to obtain security in its entirety, ie whether the student has access to a program that presents their language and culture, considering all the inherent aspects of a quality deaf education, where a deaf identity is recognized. Faced with this, a research sought to draw a respect from a school with contribution to the realization of these deaf identities. Theoretical support developed as themes related to a concept of identity, identity, culture, culture, culture and identity, that is, an interface between identity and school. The research sought to analyze how identities arise from the observed students, a communication between the different identities, a context in the classroom, the work done in the resource room, and finally, the use of sign language as the recognition of the identity of the student. The methodology used was a qualitative research, which aimed to approach the questions raised here, and so on. The schools were located in two public schools in the Federal District, post-graduate schools of deaf education. At the end of this research, we realized that the students were subject to their own understanding, because their development and their learning are focused on the use and use of the cochlear implement, however, they demonstrated the lack of knowledge of Culture and Sign Language. We also perceive the importance of family and school articulation for a presentation of the Deaf Culture, demystifying an idea of the damaged body. In addition, it is important that the school develops bonding actions in relation to culture. In this way, it constitutes a pedagogical work that favors the construction and strengthening of the identity of the school student.

**Keywords:** Identities. Deaf Identities. School and identities.



## LISTA DE FOTOS

Foto 01 - Pátio da escola na qual os alunos se reúnem no início das aulas ou nas recreações.....	54
Foto 02 - Espaço físico da sala de aula.....	55
Foto 03 - Pátio da Escola, área onde ocorrem as recreações.....	57
Foto 04 – Pátio aonde os alunos realizam o momento cívico – E1.....	64
Foto 05 - Interpretação de quadrinhos, proposta de atividade da Sala de Recursos.....	70
Foto 06 - Sala de recursos e os Projetos Pedagógicos .....	72
Foto 07 – Foto do livro utilizado pela professora.....	73
Foto 08 – Exercício do Livro Didático.....	75
Foto 09 – Texto produzido por um colega de Alan.....	78
Foto 10 – Os alunos aprendendo o alfabeto em Libras.....	82
Foto 11 – Alan ajudando seus amigos a digitarem seus nomes em Libras.....	82

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepção de Identidade em Diferentes Perspectivas.....	23
Quadro 2 - Concepções de Identidade na Perspectiva de Hall (2005).....	24
Quadro 3 - Descentramentos das Novas Concepções de Sujeitos e Identidades, de acordo com Hall (2005). .....	26
Quadro 4 - Tipos de ouvintismo segundo Perlin (1998).....	35
Quadro 5 - Tipos de Identidades Surdas apresentadas por Perlin (1998).....	37

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

PAS/UNB - Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília.

SAS/UEG - Sistema de Avaliação Seriado da Universidade Estadual de Goiás.

LEDOC - Licenciatura em Educação do Campo.

EDUSESC - Educação do Serviço Social do Comércio.

APAE - Associação de Pais e Amigos Excepcionais.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.

LS – Língua de Sinais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

DA - Deficiente Auditivo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>MEMORIAL EDUCATIVO</b> .....	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>1. IDENTIDADE</b> .....	<b>23</b>
1.1. Identidade, diferença e alteridade .....	28
<b>2. A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS</b> .....	<b>33</b>
<b>3. IDENTIDADE, IDENTIDADE SURDA E ESCOLA</b> .....	<b>40</b>
<b>4. METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>52</b>
4.1. Pesquisa qualitativa .....	52
4.2. Contexto da pesquisa .....	53
4.3. Participantes da pesquisa .....	57
4.4. Problema de pesquisa .....	59
4.5. Instrumentos de pesquisa .....	59
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>61</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	87
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....	91

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho está organizado em três partes. Na primeira parte, o memorial educativo, busca resgatar fatos da trajetória educacional da autora, a fim de captar os aspectos que influenciaram a escolha do curso, bem como, identificar os fatos que se correlacionam com o estudo aqui desenvolvido.

A segunda parte, o estudo monográfico, é composta por cinco capítulos. Em suma, o primeiro aborda o conceito de identidade, o segundo capítulo apresenta a identidade surda e o terceiro capítulo relaciona identidade, identidade surda e escola.

O quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada para a realização da pesquisa e por fim, o quinto capítulo, apresenta os resultados e discussões inerentes à mesma.

Em seguida, são apresentadas as considerações finais, que apresenta uma reflexão geral sobre a realidade pesquisada e algumas propostas às escolas.

A terceira parte contempla as perspectivas profissionais da autora após concluir o Curso de Pedagogia e quais são suas metas e projetos almejados para o futuro.

## **PARTE I**

## MEMORIAL EDUCATIVO

Ao resgatar a infância, em minhas memórias, recordo-me de momentos incríveis e hoje, percebo o quanto ela foi significativa para a constituição da minha identidade. Meus pais, Edna e Marcelo, sempre incentivaram e contribuíram para que eu aproveitasse a infância da melhor forma possível. Tive uma infância repleta de brincadeiras, principalmente com meus primos e com minha irmã primogênita, Karine. Quatro anos mais velha que eu, nossas brincadeiras prediletas eram aquelas que envolviam a imaginação do faz de conta.

Quando criança, Medicina era a profissão que estava sempre presente em minhas brincadeiras, desejos e sonhos para o futuro profissional. Com o tempo e maturidade, passei a compreender as raízes desse desejo, contarei no decorrer da memória educativa.

Também brincava de ser professora. Lembro-me de quando minha família e eu tínhamos uma casa em construção, apenas com as paredes levantadas, minha irmã e eu fazíamos de conta que era uma escola. Pegávamos nossos bonecos e bonecas e fingíamos serem nossos alunos. Tínhamos um quadro negro e fingíamos dar aula, imaginávamos toda a rotina escolar: a hora da chamada, do lanche, a fila para entrar na sala, etc. Amava imergir no mundo dessa imaginação.

Dos seis aos sete anos iniciei minha vida escolar, na Escola Classe 01 de Planaltina, cidade na qual nasci. Iniciei os estudos na primeira série, atual, segundo ano. Nessa escola estudei até a antiga quarta série. Pela primeira vez, havia entrado num contexto totalmente diferente ao qual estava habituada, essa escola marcou bastante o meu desenvolvimento. Por ser uma escola inclusiva, foi a primeira vez que me deparei com o outro, com a diferença, com outras identidades.

Minha primeira professora se chamava Tânia, ela foi muito carinhosa e soube tornar esse meu primeiro momento na escola, único e especial.

Na antiga segunda série, obtive o primeiro contato com alunos surdos, na minha sala havia uma professora regente e uma intérprete. Lembro-me que a alegria que me foi passada era que teria duas professoras, no entanto, não estava explícito o porquê haveria uma segunda professora. A turma compreendia que alguns alunos se comunicavam de forma diferente, mas hoje, sinto a necessidade que tínhamos de entender mais sobre essa língua, principalmente, de reconhecê-la como a língua dos surdos. Observando e tendo algumas aulas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na sala, comecei a aprender o alfabeto e algumas palavras em Libras. Se não me engano, havia três alunos surdos na turma e além de serem diferentes por

terem uma língua diferente, eles tinham uma idade diferente, mais avançada. Fiz amizades com os surdos, me lembro do Luciano, mesmo não sabendo muito a língua de sinais, conversava com ele e passávamos muitos momentos de recreação juntos.

Ainda nessa escola, passei por momentos difíceis, onde o meu “eu” foi posto em xeque. Na antiga quarta série, a professora gostava muito de mim, me elogiava perante à turma, o que instigou inveja em duas colegas de classe. Elas implicavam comigo, chutavam minha cadeira e ficavam caçoando. Minha conduta permanecia quieta e preferia não responder às implicações. Um medo de não ser aceita foi gerado, a ponto de ter que esconder algumas identidades, como por exemplo, a identidade cristã, por medo de ser caçoada.

Quando fiz dez anos, nasceu meu irmão caçula, Tiago. Acompanhei seu desenvolvimento desde o nascimento, como: primeiros passos, falas, alfabetização, etc. Minha mãe o considera como um milagre, pois, antes da sua chegada, sofreu três abortos espontâneos.

Quando completei onze anos, estudei a antiga quinta série na Escola Paroquial de Planaltina-DF. Foi uma novidade: muitos professores e mais responsabilidade.

Desde pequena frequentava os estudos bíblicos infantis da igreja. Quando completei doze anos, comecei a gostar muito de ajudar as professoras que ministravam os estudos. De aluna, passei a ser professora. Gostava de ensinar a Bíblia e a transmitir os conhecimentos adquiridos.

Assim que terminei a antiga quinta série, mudei para uma escola que ficava na esquina da minha casa. Foi no Centro de Ensino Educacional Stella dos Cherubins Guimarães Trois que estudei da antiga sexta série até terminar o Ensino Médio. Essa escola marcou a maior parte da minha vida escolar. A propósito, estudei sempre em escolas públicas. Na antiga sexta série não levava os estudos muito a sério. Matava aula, recebi advertências e cheguei a brigar na escola. Meus pais sempre foram muito rígidos e logo me colocaram no “eixo”. No final do ano, todos achavam que iria reprovar, não aceitei essa situação e decidi me dedicar. No quarto bimestre consegui todos os pontos que estava precisando para avançar à próxima série. O final do Ensino Fundamental revelou mais uma conquista. Dediquei-me e fui uma ótima aluna. Comecei a refletir acerca da seriedade do Ensino Médio e a me preparar para essa nova etapa.

Quando iniciei o Ensino Médio, intensifiquei a dedicação e compromisso com os estudos. Comecei a traçar meus sonhos acadêmicos, percebi que todos eles dependeriam da minha dedicação e da minha fé em Deus. Como dito anteriormente, sempre estudei em



escolas públicas, tinha muita vontade de fazer cursinho pré-vestibular, assim como alguns amigos meus faziam. Como não tive essa oportunidade, decidi estudar sozinha.

Dessa forma, desde o início do Ensino Médio, pesquisei todos os conteúdos das provas de avaliação seriada: Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) e do Sistema de Avaliação Seriado da Universidade Estadual de Goiás (SAS/UEG). Organizei os conteúdos e fiz um cronograma anual, de forma que no período matutino estaria escola e os demais turnos contemplaria o cronograma para os estudos voltados ao vestibular. Estudava pelos livros da escola, vídeos-aula e pesquisas na internet. Alcançar a meta de cada dia era um desafio.

Durante o fim de cada ano do Ensino Médio, sempre ficava apreensiva pelas provas de avaliação seriada. O que me tranquilizava era o fato de que sempre coloquei Deus acima de tudo e claro, depois de fazer a minha parte, Ele me ajudava. Não estava sozinha na luta pelos meus sonhos, além de Deus e minha família, tenho duas amigas da época de escola, Paula e Larissa. Nós nos ajudávamos perante as nossas dificuldades nas matérias escolares. Tínhamos um sonho em comum, passar na Universidade e decidimos batalhar juntas por isso.

Os anos foram passando e me deparava cada vez mais com a escolha da profissão. Eu já havia pensado em fazer muitos cursos, porém, não conseguia decidir o que eu realmente queria, desejava algo que me proporcionasse alegria, algo que eu pudesse exercer com prazer. Diante a tantas dúvidas, de uma coisa sabia, queria algo onde pudesse fazer a diferença. Como dito anteriormente, meu desejo era fazer Medicina, comecei a entender que essa vontade advinha do desejo de ajudar as pessoas. Com o tempo, pude perceber que Medicina não se encaixava ao meu perfil, comecei a pesquisar a fundo outros cursos onde eu pudesse realizar esse meu sonho.

No terceiro ano do Ensino Médio, tive que escolher o curso durante a inscrição do PAS e do SAS, no momento, decidi colocar o curso de Pedagogia, tive influência familiar na escolha, por ser uma área que possibilita diversas atuações. Ainda no terceiro ano do Ensino Médio, pude ter um sonho realizado. Tinha vontade de fazer estágio, de forma que não atrapalhasse meus estudos. Dessa forma, fui chamada para estagiar na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos de Planaltina-DF. Obtive a aprovação através de um processo seletivo que utilizavam as notas dos boletins escolares para fazer a seleção. Aproveitei cada aprendizado, embora tenha ficado pouco tempo, pois estava concluindo o Ensino Médio;

Concluí o Ensino Médio em 2013, decidi não fazer formatura. Esperei ansiosamente pelos resultados do PAS e do SAS. No início de 2014 recebi a notícia mais esperada. Um dos momentos mais felizes da minha vida foi quando pude ver que todo meu esforço, dedicação e

fé em Deus valeram a pena. Fui aprovada na Universidade de Brasília, para o curso de Pedagogia e também, aprovada, em terceiro lugar, na Universidade Estadual do Goiás, também em Pedagogia. Foi motivo de muita alegria e orgulho para minha família.

Como passei nas duas Universidades, tive a oportunidade de escolher. No princípio, pensei em fazer Pedagogia na UEG, porque minhas amigas, as mencionadas anteriormente, foram também, aprovadas. Após pensar os todos os aspectos, resolvi me matricular na UnB, obtive o apoio da minha família e segui em frente. Estava iniciando uma nova etapa na minha vida, estive disposta a enfrentá-la com todo “gás” e vontade. Nesse período, conheci uma vizinha que estuda na UnB, na época fazia Pedagogia, atualmente é estudante de Psicologia. Nós nunca havíamos conversado antes, ela me orientou em tudo sobre a Universidade, nos tornamos amigas e sou grata a ela por ter me ajudado.

Assim que comecei a faculdade me inscrevi num processo seletivo para estagiar na UnB. Consegui o estágio na área de Pedagogia na UnB-campus Planaltina-DF. Foi uma experiência incrível para a minha formação como pedagoga, lá, trabalhava com as crianças, filhas dos estudantes do curso Licenciatura em Educação do Campo (LedoC).

Os estudantes ficam alojados por etapas que duram cerca de dois a três meses. Eles têm aula de manhã e a tarde todos os dias da semana. A Ciranda Infantil, local do estágio, é um lugar que fica no próprio alojamento e é responsável por uma professora da LEdoC, chamada Eliete A. Wolff. Na Ciranda Infantil ficam crianças de oito meses a quatro anos de idade. Nesse ambiente eu pude aprender e colocar em prática as teorias que estava obtendo na faculdade. No último ano de estágio, as antigas coordenadoras saíram, sendo assim, fui chamada para coordenar a Ciranda. Fui coordenadora sob supervisão da professora Eliete. Coordenava as frequências das estagiárias e as orientava em suas atividades, elaborava as rotinas das crianças, as atividades pedagógicas e os projetos educativos.

Sobre as matérias da faculdade, fui obtendo mais amor pela Pedagogia após o segundo semestre, quando comecei a cursar matérias práticas sobre o ensino de disciplinas escolares. Na verdade, quando comecei o curso, o que me atraiu foi a Pedagogia Hospitalar. Realizei o projeto três nessa área, leituras e um pré-projeto. Com o tempo fui percebendo que não era o que eu realmente queria. Os primeiros semestres foram desafiantes, além de estar iniciando uma nova fase na minha vida, foi difícil me adaptar. Acordava muito cedo para pegar o intercampi, ia para a fila do ônibus antes do dia amanhecer.

No segundo semestre de 2015, mudei-me para Águas Claras, continuei o estágio na UnB durante quase um ano morando longe. Passado dois anos, meu contrato de estágio com a UnB acabou, comecei a procurar outro estágio, foi então que surgiu a oportunidade de me

inscrever para o processo seletivo da Educação do Serviço Social do Comércio (EDUSESC). Fiz a prova e fui chamada de forma imediata. Foi uma alegria imensa, pois tinha muita vontade de vivenciar experiências em ambiente escolar. Assim, pude trabalhar mais perto de casa, o salário era bem melhor e a carga horária menor. Foi bastante difícil desligar-me da Ciranda, tinha um carinho enorme pelo trabalho que fazia com as crianças dos estudantes da LEdoC.

Durante o curso de Pedagogia, cursei disciplinas que resgataram memórias de quando estudei na escola inclusiva e a ver com outros olhares as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, foram elas: o Educando com Necessidades Educacionais Especiais com a Pro<sup>a</sup> Dra. Fátima Vidal, que por sinal, contagiou-me com sua paixão e carinho pela área. Cursei também, a disciplina: Aprendizagem e Desenvolvimento das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, nesta, vivenciei uma experiência incrível quando tive a oportunidade de visitar a Associação de Pais e Amigos Excepcionais – APAE.

Ao cursar a disciplina Escolarização de Surdos e Libras, com a professora Edeilce Buzar, no primeiro semestre de 2016, concluí que a educação de surdos seria o meu foco a partir de então. Com o tempo, comecei a perceber que estava no curso certo, que na Pedagogia eu poderia ajudar as pessoas em seu progresso e que poderia fazer a diferença na vida de alguém. Quando cursei a disciplina com a professora Edeilce, me apaixonei pela área de educação de surdos e pela sua história. Aprendi que o reconhecimento da Cultura Surda e o direito do aluno surdo de aprender em sua língua é um desafio. Seria então, uma chance de exercer a minha profissão como sempre sonhei.

Realizei o Projeto quatro, no segundo semestre de 2016, tendo como orientadora, a professora Edeilce Buzar. Foi assim que comecei a conhecer melhor os alunos surdos, fui aprendendo melhor a língua de sinais. Realizei também o projeto três fase três nessa área, também com a professora Edeilce. Participei do Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que contribuiu muito para o meu conhecimento nessa área.

Nesse período, conheci na Faculdade de Educação, o meu futuro esposo, também estudante de Pedagogia. Na mesma época, ele iniciou as aulas de Escolarização de Surdos e Libras com o Prof. Esp. Davi, o que aguçou o seu desejo pela área. Hoje, ele também é pesquisador na área de educação de surdos. Juntos, nós refletimos e estudamos essa temática, tanto pelas aulas que obtemos quanto pelas experiências nos estágios.

As realizações dos projetos confirmaram e despertaram novas curiosidades acerca da constituição da identidade surda no ambiente escolar, o que instigou e contribuiu para a realização desse trabalho.

**PARTE II**

## INTRODUÇÃO

Os projetos realizados sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edeilce Buzar teve como resultado a decisão da escolha da pesquisa sobre a constituição da identidade surda no processo de desenvolvimento dos alunos.

Para melhor explicar, primeiramente, tive a chance de conhecer um aluno surdo que não se considerava surdo por usar implante coclear e se comunicar bem com ouvintes, devido a isso, a identidade surda não era por ele adquirida/reconhecida. Essa experiência instigou-me a estudar mais a respeito, pois o fato dele sentir vergonha do implante e ter que usar uma touca para escondê-lo, entre outros aspectos, demonstrou a não aceitação em ser diferente.

Da mesma forma, outra experiência reafirmou e impulsionou o desejo pela pesquisa. Tratava-se de um estudante surdo que relatava não gostar de Libras, então, contribuir com o reconhecimento da importância da Libras como sua primeira língua foi um desafio para mim. Apesar do pouco tempo que o acompanhei, durante um semestre, pude acompanhar no final do estágio, seu interesse maior pela língua de sinais, a ponto de começar a utilizá-la com a professora e com os colegas com muita frequência, o que foi pouco ou quase nenhuma vez observado no início do estágio.

Essas experiências me fizeram refletir sobre a identidade surda. Quais as implicações do uso da Libras na constituição da identidade surda do estudante? E como o sujeito surdo, que tem sua identidade abafada, por não ter contato com a comunidade surda, se desenvolve? Isso me fez refletir também sobre qual é o papel da escola inclusiva e como ela pode contribuir com o processo de constituição de identidade nesses alunos. E até mesmo, com a família desses alunos, que são a base para o desenvolvimento dos mesmos.

É nessa perspectiva que esse trabalho desenvolveu-se, a fim de responder aos questionamentos descritos anteriormente. Para alcançar tal objetivo, esta pesquisa encontra-se dividida em cinco capítulos.

O primeiro capítulo aborda o conceito de identidade, as diferentes perspectivas em torno da concepção das diferentes identidades, relações de poder e por fim, o capítulo relaciona essas temáticas a questões de identidade, diferença e alteridade. O segundo capítulo enfoca a identidade surda e os aspectos que compõem essa identidade. Primeiramente, é apresentada um pouco da história da identidade surda e como essa identidade vem sofrendo transformações.

O terceiro capítulo relaciona a identidade, identidade surda e escola. Após um breve histórico sobre a educação dos surdos, esse capítulo apresenta a constituição da identidade surda à luz das perspectivas dos currículos, políticas educacionais, inclusão e educação bilíngue. Por fim, aborda os conceitos referentes à pedagogia da diferença.

O quarto capítulo apresenta a metodologia traçada para a realização da pesquisa, bem como o contexto, participantes, problema e instrumentos de pesquisa utilizados. Para finalizar essa parte, no quinto capítulo, estão presentes os resultados das observações realizadas e logo após, as discussões referentes a análise dos resultados à luz dos autores e estudos realizados nos capítulos anteriores.

Ao analisar todos os resultados e discussões, nas Considerações Finais, com base nos estudos aqui apresentados, retornamos ao problema de pesquisa e com os principais pontos apresentados, apresentamos algumas reflexões que contemplam a mudança no trabalho pedagógico em favor da constituição de identidades surdas nas escolas.

### **Objetivo Geral:**

- Analisar a constituição da identidade surda no processo de desenvolvimento dos alunos em duas escolas públicas no Distrito Federal.

### **Objetivos específicos:**

- Descrever o contexto escolar e suas orientações gerais sobre a identidade dos alunos, especificamente das turmas observadas;
- Caracterizar a identidade surda no contexto escolar observado;
- Identificar a relação entre os alunos surdos e os profissionais envolvidos na educação de surdos, bem como os atendimentos realizados, mais especificamente, na Sala de Recursos;
- Conhecer a relação entre identidade surda, família e escola;
- Identificar a relação entre os alunos surdos e alunos ouvintes;
- Conhecer o processo de constituição da identidade surda em um aluno que utiliza o Implante Coclear;
- Conhecer a constituição da identidade surda em um aluno que utiliza a Língua Brasileira de Sinais.
- Conhecer a constituição da identidade surda em um aluno surdo oralizado.

## CAPÍTULO 1. IDENTIDADE

Esse trabalho tem como foco principal desenvolver uma pesquisa que contemplará a constituição da identidade surda e sua caracterização e representação no contexto escolar, antes disso, é imprescindível o conhecimento acerca da conceituação do termo identidade, para posteriormente, avançar ao campo teórico voltado à identidade surda, para por fim, relacioná-la ao contexto escolar. Com a finalidade de alcançar tais objetivos, neste capítulo, apresentamos as teorias acerca da identidade e seus respectivos conceitos.

A identidade, por meio de pesquisas em dicionários, é uma palavra carregada de muitos significados e definições. Na perspectiva teórica, identidade é um conceito vasto, por ser estudada por pesquisadores de muitas áreas do conhecimento, além de, estar submetida a muitas críticas. Para melhor compreendê-la, conceituá-la e caracterizá-la, filio-me a Hall (2005/2012), Woodward (2012), Silva (2012) e Fernandes (2006).

Como mencionado anteriormente, o conceito de identidade é vasto e tem sofrido severas críticas, nos aponta Hall (2012), um teórico cultural e sociólogo jamaicano, considerado destaque nos assuntos acerca de identidade. Ele afirma que, o conceito de identidade é complexo, porém, pouco desenvolvido (Hall, 2005). Sendo assim, é indispensável discutir sobre essa temática. É preciso desconstruir os conceitos-chave e os colocar “sob rasura”, devido aos fundamentos em paradigmas pelos quais foram originalizados não servirem mais e não serem bons para pensar. (Hall, 2005).

O quadro abaixo apresenta os autores e suas respectivas conceituações em destaque acerca da identidade. Esses conceitos serão discutidos mais detalhadamente no decorrer do capítulo. Vale ressaltar que, apesar das diferentes visões, concepções e definições do que vem a ser identidade, os autores dialogam formando um conceito mais completo.

Quadro 1. Concepção de Identidade em Diferentes Perspectivas

Autores	Concepção de Identidade
Hall (2012)	“As identidades são as marcas da diferença e da exclusão, onde operam o jogo de poder.”
Woodward (2012)	“A identidade depende do que está fora dela, ou seja, de uma identidade, para assim, se afirmar”.

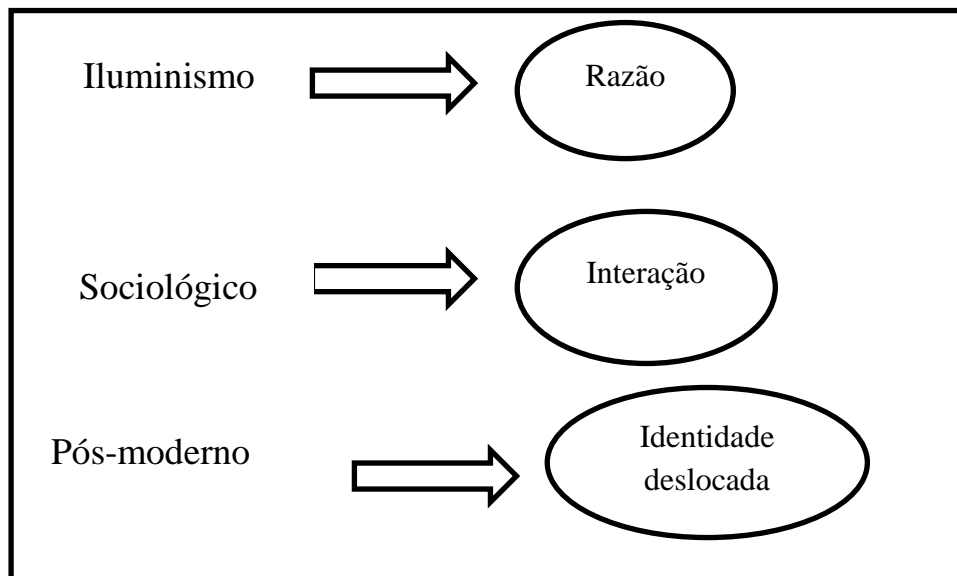
Silva (2012)	“A identidade é auto-suficiente, afirmar uma identidade é negar outras identidades”
Fernandes (2006)	“A identidade se relaciona com a alteridade, é uma forma de reconhecer o “eu” para reconhecer o outro”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Primordialmente, é relevante traçar as concepções históricas e os fatores que favorecem as transformações identitárias, responsáveis por influenciar na dinamicidade do mundo social, transformações sociais e novas concepções de identidades. Sendo assim, será possível aprofundar no campo teórico das concepções acerca de identidade, como foram descritas anteriormente.

No campo histórico, Hall (2005) distingue três concepções históricas que auxiliam na compreensão acerca da construção da identidade, são elas: a do sujeito do iluminismo, do sociológico e do pós-moderno. Caracterizam-se conforme o esquema a seguir:

Quadro 2. Concepções de Identidade na Perspectiva de Hall (2005).



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro anterior, no Iluminismo, o indivíduo encontrava-se centrado das capacidades de razão. Havia uma identidade fixa e única, sendo assim, predominava a



concepção de sujeito individualista em sua identidade, negando assim, a aquisição de outras identidades. No sujeito Sociológico, o núcleo do interior do sujeito era formado nas relações com outras pessoas importantes para ele, dessa forma, a identidade era formada na interação entre o “eu” e a sociedade. Na concepção de sujeito pós – moderno, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, formada e transformada continuamente em relação às representações que estão no sistema cultural, dessa forma, há o reconhecimento de sujeito pertencente a várias identidades. (Hall, 2005).

Nessa perspectiva, com o foco direcionado ao sujeito pós-moderno, é possível constatar a distinção que há entre os sujeitos das sociedades tradicionais e das sociedades modernas, esta última, movidas pelas constantes e rápidas mudanças, marcadas pelos efeitos da globalização e inovações tecnológicas, que muito influenciam nas transformações sociais. Os efeitos da globalização tendem a tornar o mundo menor, no sentido de que, a distância tem diminuído, é o que o Hall (2005) define de "compressão espaço-tempo".

Por consequência, as identidades sofrem alterações decorridas dos impactos da globalização. A “compressão espaço-tempo” ocasiona aproximações de culturas e representações, como por exemplo: escrita, a pintura, desenho, fotografia, arte e comunicação. A globalização tende a trazer a homogeneização cultural afetando as identidades a ponto de produzir identidades híbridas, ou seja, novas identidades.

Além disso, “[...] A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas [...]” (Woodward, 2012, p. 20). Woodward (2012) recorre à perspectiva dos impactos da globalização, que suscitam mudanças nos padrões de produção e consumo, produzindo assim, novas identidades. Nessa perspectiva, ela afirma que a globalização tende a ascender à homogeneização cultural, sendo assim, há um deslocamento da identidade local, dando espaço à criação de novas identidades ou à afirmação e fortalecimento de identidades nacionais e locais.

Com os advindos da globalização, Hall afirma que “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui, visto como um sujeito unificado [...]” (Hall, 2005, p. 7). Nesse fragmento, Hall enfatiza as mudanças sociais que vêm ocorrendo no mundo moderno, salientando as modificações que a questão da identidade vem sofrendo. Essas transformações proporcionam uma crise de identidade, que tem abalado as identidades pessoais, nesse sentido, as identidades são colocadas em questão, pois, o sujeito

está submetido a uma descentração mediante as identidades culturais imersas no mundo social.

Dessa forma, mediante os impactos da globalização e produção de novas identidades, Hall (2005), percorre a teorias que o auxilia a conceituar as mudanças de novas concepções de sujeito e identidade, que se origina no sujeito de identidade do Iluminismo e percorre as identidades fragmentadas do sujeito pós-moderno. Dessa forma, segundo o autor, para conceituar essas mudanças, são apresentados alguns descentramentos:

Quadro 3. Descentramentos das Novas Concepções de Sujeitos e Identidades, de acordo com Hall (2005)

Teóricos	Descentramentos
Marx	“Os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhe são dadas”.
Freud	“As identidades são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente”.
Ferdinand de Saussure	“Não somos autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua”
Michel Foucault	“O poder disciplinar consiste em manter todas as áreas da vida sob controle e disciplina”.

Fonte: Elaborado pela autora

Para melhor compreender os descentramentos, adotamos os estudos de Ennes (2007) em complemento aos escritos de Hall (2005). No primeiro descentramento, baseado no pensamento marxista, a interpretação resultou na concepção de que os indivíduos não poderiam ser autores de sua história, podendo agir apenas com base em condições históricas criadas por outros, dessa forma, há o questionamento da identidade essencialista, ou seja, a identidade advinda de experiências históricas e biológicas. Portanto, a identidade é moldada através das relações sociais. .

O segundo descentramento, baseado na teoria de Freud, de que as identidades são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, segundo as leituras

de autores psicanalíticos, Jacques Lacan, mencionado por Hall (2005), afirmaram que a imagem do eu como inteiro é algo que a criança não desenvolve a partir do interior do seu núcleo do ser, mas sim, através da relação com os outros. É através da formação do eu no "olhar" do Outro que inicia a relação e a entrada nos sistemas simbólicos, como: a língua e a cultura. Sendo assim, a identidade é formada através dos processos do inconsciente e está sempre em processo, não é inata. (Hall, 2005)

Associado ao trabalho do linguista estrutural, Ferdinand de Saussure, em seu argumento, a língua é um sistema social e os significados das palavras não são fixos. Falar uma língua é ativar os vários significados que já estão embutidos na língua e nos sistemas culturais, os significados mudam dependendo do grupo social.

O descentramento que ocorre a partir do trabalho de Michel Foucault, destaca que os regimes disciplinares tendem a caracterizar a natureza das instituições da modernidade tardia organizada com maior isolamento, vigilância e individualização do sujeito individual.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Hall (2005) aponta para as mudanças dos conceitos de sujeito e identidade da modernidade tardia à pós-modernidade. O autor faz uma reflexão acerca do sujeito fragmentado, demonstrando uma preocupação à identidade nacional.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, por exemplo, um sistema educacional nacional [...]. (Hall, 2005, p. 49).

Nesse sentido, a cultura nacional uniformiza as formas de viver, a língua vernácula e os sistemas educacionais, por exemplo, toda essa uniformização estabelece princípios de homogeneidade e meios dominantes. A cultura nacional tornou-se a chave para industrialização e modernidade. Instaurou-se a noção de família nacional, que tende a unir os seus membros, compostos de diferentes classes, gêneros ou raça, agrupar a uma única identidade cultural, desqualificando as diferenças, abrindo portas ao jogo de poder, Hall (2005), utiliza o termo "costurar", para descrever que as culturas nacionais tendem a unificar as diferenças a uma identidade única e homogênea.

Em suma, conforme Woodward (2012), a globalização tem trazido reconstruções de identidades nacionais e étnicas, ocasionando “novos movimentos sociais”, ressaltando a importância da diferença. Essas diferenças são marcadas pelos sistemas de classificação, responsável por construir a concepção do “outro”. Nos escritos de Hall (2005), quando a vida

social entra em contato com os efeitos da globalização como: imagens, estilos e mídia, por exemplo, mais as identidades desvinculam-se das tradições, ocasionando assim, a transformação de identidades.

### **1.1.IDENTIDADE, DIFERENÇA E ALTERIDADE**

Tendo como base os teóricos Woodward (2012), Hall (2012), Silva (2012) e Fernandes (2006), é possível conceituar identidade, diferença e alteridade de forma que as definições se associem.

Antes de emergir no campo teórico acerca dos conceitos de identidade e da diferença, faz-se necessário relacioná-las com o passado. Como os escritos anteriores, a identidade não é acabada ou determinada por uma única época na história, ela está em constante transformação. Dessa forma, afirmar uma identidade é afirmar uma identidade advinda de um passado, como por exemplo, para identificar as raízes históricas familiares, é necessário fazer um estudo de genealogias. Com base nos estudos de Hall, Woodward (2012) afirma que o sujeito sempre fala a partir de uma posição histórica e cultural, sendo assim, ele apresenta duas formas de pensar a identidade cultural: 1. Quando uma comunidade busca a verdade sobre o seu passado através de uma história e culturas partilhadas. 2. Quando não nega a historicidade da identidade, mas reconhece que ela sofre constantes transformações.

Dessa forma, a identidade e a diferença não são conceitos que se separam, não são distintos. Elas caminham juntas. Para Woodward (2012), a identidade é marcada pela diferença, ela é relacional, no sentido de que a identidade depende do que está fora dela, ou seja, de uma identidade, para assim, se afirmar. Nessa ótica, um problema começa a manifestar-se, quando a identidade é marcada pelo que está fora, há uma grande probabilidade de exclusão, uma identidade tende a converter-se em mais importante e mais autêntica que a outra.

Na mesma perspectiva, Silva (2012) traça caminhos distintos entre a identidade e a diferença, entre aquilo que se é e aquilo que não é, respectivamente. A identidade é, segundo o autor, auto-suficiente. Quando se afirma uma identidade, se afirma um “eu sou”, e o “eu sou” é diferente do “ele é”, nesse sentido, afirmar uma identidade é negar outras identidades, por exemplo, se sou brasileiro, não sou italiano, não sou argentino, etc. Assim sendo, é possível marcar as diferenças.

Em síntese, a diferença é representada por meio de sistemas simbólicos, a marcação da diferença é importante para a construção das posições de identidade. É por meio das

diferenças, marcadas pelas representações simbólicas e pelas exclusões sociais, que, as identidades são criadas. A identidade e a diferenças andam juntas, não se separam, são dependentes entre si. É por meio das diferenças, marcadas pelo simbólico e social, que as relações sociais são estabelecidas entre o “nós e o outro”, nessa perspectiva, aparecem os sistemas de classificação. As diversas culturas distinguem suas diferenças, assim é possível identificar as diferentes identidades e classificações. (Woodward 2012).

A referida autora, Woodward (2012) apresenta exemplos que demonstram como as diferentes culturas possuem formas e costumes diversos na preparação dos alimentos. Por meio dessas diferenças, as identidades são produzidas. Segundo a autora, as culturas desenvolvem formas de classificação, nesse sentido, o “nós” desenvolve a cultura incluída, certa e aceita, o “outro” é aquele que possui a cultura excluída, errada e não aceita.

É nessa perspectiva, que Hall (2012) afirma que as identidades são as marcas da diferença e da exclusão, onde operam o jogo de poder. A identidade só pode ser construída através do “outro”, através daquilo que não é e daquilo que falta. Dessa forma, as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir, é a partir do lugar do outro que as representações são criadas.

Assim, o poder se manifesta ante a diferenciação e tende a, segundo Silva (2012), estabelecer o lugar do outro dentro da sociedade, com isso, as relações de poder tendem a “incluir/excluir” (estes pertencem e aqueles não); demarcar fronteiras (nós e eles); classificar (bons e maus; desenvolvidos e primitivos); normalizar (nós somos normais e eles são anormais).

Nas relações de poder, os dominantes tendem a dividir o mundo e classificá-lo, atribuindo valores e privilégios a identidades consideradas padrões, caracterizando-a em identidade normal. Essa caracterização de identidade normal percorre as identidades ditas não normais, de forma que, as identidades dominantes pretendem se sobressair sobre as demais, considerando-a como única e natural. Conforme descreve Silva (2012):

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (Silva, 2012, p. 83).

Encerramos, pois, este capítulo com base nos ideais de Fernandes (2006), que valoriza o uso do conceito alteridade ao invés de diversidade e salienta o jogo de poder existente na

identidade e na diferença, ao afirmar as identidades padrões impostas pela sociedade, ocasionando assim, identidades abafadas e mascaradas.

Logo, a sociedade tende a estabelecer identidades ideais, onde as pessoas precisam se adequar à identidade estabelecida, à regra, ao padrão, para assim, serem aceitas e se constituírem como pessoas. Como afirma Fernandes (2006), a identidade é produzida pela cultura do seu tempo histórico, sendo assim, existe uma identidade idealizada que a própria história veio construindo. As alteridades e diferenças não são reconhecidas, elas foram, durante a história, e estão sendo constantemente, abafadas, desconsideradas. Ser diferente é estar propício a discriminações, críticas, ou seja, as diferenças não são reconhecidas dentro do social.

A sociedade estabelece a existência de um padrão de identidade, existe uma maneira certa de falar, de pensar, de ser, de agir, de se vestir; essas maneiras estabelecem princípios de igualdade, onde aqueles que estão fora desses princípios, são situados “fora” do mundo social. É como se as diferenças fossem lançadas à margem da sociedade, dessa forma, surge e permanece a ideia de que ser diferente, de que assumir a identidade, é ruim. É possível concluir que, estar à margem é estar excluído. (Fernandes 2006).

Segundo a autora ainda, a identidade se relaciona com a alteridade, é uma forma de reconhecer o “eu” para reconhecer o “outro”. Nessa perspectiva, as diferenças serão valorizadas e não discriminadas. Para isso, é preciso reconhecer essas diferenças através da identidade e alteridade, ver o outro como distinto, como portador de uma identidade diferente do “eu”, é enxergar o “outro”. Quando passamos a compreender esse “outro”, a valorizar sua identidade, as diferenças serão apreciadas.

Nesse sentido, quando a sociedade considera as diferenças como algo a ser tolerado, ela está criando e constituindo identidades dominantes. Dessa forma, aquele que é dominado tende a querer se adequar ao padrão, por não ser reconhecido e valorizado em sua diferença.

Não é questão de serem toleradas, as diferenças precisam ser apreciadas. É como se no mundo houvesse uma linha que dividisse o que é tolerante/tolerado, correto/errado, adequado/inadequado; criando assim, seres que dominam e seres que são dominados. Ao estabelecer essas linhas, a sociedade cria o conceito de normalidade, onde aquele que foge desse padrão é considerado anormal.

Sendo assim, o conceito de normalidade e seu estabelecimento dentre as diversas identidades tende a querer corrigir os que se encontram desarraigados desses princípios de normalidade, é uma forma de tentar corrigir o problema e de adequar o diferente ao igual. Como afirma Fernandes (2006), aquilo que “eu sou” é positivo, aquilo que o outro é será

negativo. É uma forma de estabelecer barreiras entre a sociedade e desqualificar as diferenças e as considerar como fora da vida social.

O fato de eu ser cego não impede meus sentimentos humanos como de qualquer outra pessoa, eu quero namorar, casar, trabalhar, ir ao cinema, no bar como todo mundo quer. Minha deficiência não impede a vida e muito menos o desejo por ela. Isso é a pior exclusão que a sociedade nos impõe, é uma exclusão de concepção, nos colocam fora da vida. Nós não vegetamos, estamos cheios de vida, pertencemos a este mundo, no qual nos barram a entrada, muitas vezes, isso é injusto (POA, jan. de 2002).

O depoimento acima de um sujeito cego, expressa como sua identidade e diferença tem sido negligenciada. A sociedade tende a considerar as diferenças para fora do mundo social, capitalista e competitivo. Fernandes (2006), afirma que esse mundo tende a considerar essas pessoas como incapazes de exercer o mercado de trabalho. Esse depoimento demonstra os sentimentos das pessoas excluídas pelos parâmetros da sociedade, que demonstram possuir sentimentos iguais ao de todos, em meio as suas diferenças. As diferenças deveriam ser contempladas, mas não, esse depoimento demonstra a existência de injustiças, onde o diferente é lançado para “fora” do social.

Nesse sentido, há uma espécie de homogeneização, onde todos devem ser iguais, “normais”, esse mundo está marcado pelas relações de poder. As identidades e as diferenças se manifestam nessa relação, aqueles que estão no padrão, detém esse poder. No mundo real, heterogênico, tem predominado a homogeneidade, num mundo rico de identidades e diferenças, tem predominado a determinação de uma identidade padrão. (Fernandes 2006).

Assim, a autora traz uma reflexão acerca de como são tratadas as pessoas que se encontram excluídas, à margem. Elas são rotuladas e consideradas como população de risco e com problemas, onde organizações/ações governamentais e não governamentais promovem ações que rotulam essas populações enfatizando a incapacidade pessoal.

Em virtude do que foi mencionado, com base nos escritos de Fernandes (2006), o sujeito transita em meio às diferenças, pois elas estão em todos os lugares. Quando esse sujeito entende ou descobre a sua identidade, ele pode compreender as diversas identidades, além de compreendê-las o sujeito pode se encontrar-se nela. Além disso, a partir do momento que o sujeito entende o “eu” e o “outro”, como pessoas distintas em culturas, língua, etc., predomina a alteridade. As diferenças precisam ser reconhecidas como parte do mundo social, precisa ser contempladas e apreciadas, a fim de: quebrar o misticismo de homogeneidade, de padrões de normalidade, de dominância social. Todos são dignos da diferença, mas principalmente, dignos de reconhecimento e apreciação.

Com base nos estudos apresentados nesse capítulo será possível avançar ao campo teórico voltado à identidade surda. O próximo capítulo tem por objetivo discutir as questões que envolvem a identidade da Cultura Surda, um grupo excluído historicamente, marcado por histórias de lutas e conquistas para reconhecimento de sua identidade e diferença.



## CAPÍTULO 2. A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS

Como mencionado por Woodward (2012) no capítulo anterior, o sujeito pensa sua identidade cultural quando a comunidade busca conhecer seu passado através da história e culturas partilhadas e também, quando reconhece que sua história sofre constantes transformações. Sendo assim, este capítulo busca resgatar um pouco da história da identidade surda e as transformações que essa identidade vem sofrendo ao longo da história. Considerando, dessa forma, os escritos de Hall (2005) com base nos conceitos de identidade no sujeito pós-moderno, ou seja, no sujeito de identidades fragmentadas e transformadas continuamente. Posteriormente, o capítulo irá tratar acerca da identidade surda e suas principais representações.

Para avançar ao campo teórico articulado às discursões e questionamentos, este capítulo tem como base autoras que tratam acerca da identidade surda, como: Buzar (2009), Perlin (1998/2006), Quadros (2006), Dalcin (2006), Gesser (2009) e Strobel (2007).

Com base nos estudos apresentados no presente capítulo, foi possível constatar que a identidade surda sofreu transformações durante a história. Ao analisá-la, detectamos que é uma história marcada por relações de poder. Conforme descrito por Silva (2012), as relações de poder tendem a: incluir/excluir, demarcar fronteiras, classificar e normalizar. Ainda segundo o autor, afirmar uma identidade é negar as outras, nesse caso, durante a história, a identidade surda tem sido negada através da afirmação: sou ouvinte, não sou surdo. Dessa forma, os ouvintes detém o poder e os surdos se encontraram lançados à margem da sociedade.

Nessa perspectiva, ao longo da história, os surdos ocuparam o lugar de pessoas subordinadas, excluídas e deficientes, isso influenciou a concepção que sociedade criou e vêm criando acerca dos sujeitos surdos, dessa forma, estereótipos têm tido lugar de destaque nas representações. Para melhor compreender, destacamos os pontos advindos da História Antiga e Idade Média, nos quais percebe-se o domínio dos sujeitos ouvintes sobre os sujeitos surdos. A História Antiga revela, por exemplo, segundo Skiliar apud Buzar (2009), que a designação da palavra: surdo-mudo, para os ouvintes, revelava o significado de falta e deficiência. Nesta época, os pais sacrificavam o filho quando descobriam que este era surdo.

A falta da audição revelava um obstáculo para a aprendizagem e desenvolvimento. Na Idade Média, ainda segundo a autora Buzar (2009), os surdos tinham restrições religiosas, não podiam, por exemplo, casar e receber herança. Com os pontos históricos em destaque, é

possível perceber que a história vem gerando uma concepção negativa em relação à surdez, consequentemente uma identidade deficitária.

Em um determinado momento da história, mais precisamente em 1880, na Itália, houve um acontecimento que marcou a história comunidade surda, esta vista como corpos danificados que deviam ser corrigidos, com o objetivo de adequá-los ao modelo ouvinte. Foi dessa forma que, o Congresso de Milão, reuniu educadores, sobretudo ouvintes, de diversos países a fim de decidirem qual o melhor método educacional para surdos. Nesse Congresso, foi declarada a proibição da língua de sinais, pois foi decidido que o melhor método educacional para estudantes surdos seria o Método Oral. Vale ressaltar que, os educadores surdos, presentes no evento, não tiveram direito de voto. Esse momento da história revela que mais uma vez os sujeitos surdos estiveram submetidos às decisões dos sujeitos ouvintes. (Perlin, 1988).

Os fatos descritos acima revelam que os sujeitos surdos têm sua história escrita em detrimento das concepções dos ouvintes, que tomam como base representações e estereótipos negativos que perduraram no decorrer da história. Através dessa história, a sociedade acaba tachando os surdos como: mudo, deficiente, anormal, doente.

Isso acontece porque, como afirma Strobel (2007), a sociedade não conhece nada acerca do povo surdo e acaba por tratá-los como coitadinho. A falta de acesso às informações por parte do povo ouvinte favorece a imagem do sujeito surdo como proveniente de uma doença, esta imagem como visto anteriormente, é decorrente de marcas históricas.

Em consequência, o desconhecimento dos ouvintes em relação à surdez gera a valorização da concepção clínica em detrimento à concepção cultural e educacional. Conforme Gesser (2009) existem duas concepções de surdez: a patológica e a cultural. A patológica tem por finalidade realizar intervenções a fim de normalizar o sujeito surdo, até então visto como portador de deficiência física.

No entanto, a visão da surdez como um problema a ser corrigido, parte de uma construção do mundo ouvinte baseado em discursos clínicos, que tendem a ter mais voz ante a uma sociedade que considera esses discursos como os de mais valia. Os discursos clínicos, segundo Strobel (2006), estabelecem a visão da surdez como defeito e doença, tendo como finalidade: a cura e a correção do problema, levando o sujeito surdo a tratamentos, a fim de normalizá-lo.

Para tal fim, os sujeitos surdos são estimulados a falar, através da oralização, e também, a ouvir, através de aparelhos auditivos e implantes, como por exemplo, o implante coclear. Vale ressaltar que, esse implante é realizado por cirurgia de alto risco, mas garante a

“correção” do problema, conforme os ditos clínicos. Nesse sentido, tudo é válido, desde que as condições que o clínico oferece favorecem a inserção do surdo na sociedade ouvinte, dita padrão. É nesse sentido que, no capítulo anterior, com base em Fernandes (2006), foi possível concluir que as identidades padrões, impostas pela sociedade, ocasiona sujeitos com identidades mascaradas e abafadas quando negam suas identidades pela imposição da sociedade.

É nesse jogo de poder que os ouvintes tentam impor seu modo de viver e sua cultura para a comunidade surda. É o que Perlin (1998) chama de ouvintismo, que é a posição de poder que o ouvinte exerce sobre o surdo, como se a identidade do ouvinte estivesse superior à identidade surda, isso se deve ao fato de considerar o surdo a partir do ponto de vista da deficiência e clinicalização. Dessa forma, a referida autora apresenta:

Quadro 4. Tipos de ouvintismo segundo Perlin (1998)

Tipo de ouvintismo	Definição
Tradicional	Apresenta-se como a forma mais forte de poder ouvinte, por não permitir aos surdos o desenvolvimento de suas identidades. O modelo da identidade ouvinte se sobressai.
Natural	Defende a igualdade entre os surdos e ouvintes, dessa forma, afirmam que os sujeitos surdos precisam integrar-se à sociedade da cultura ouvinte. Essa forma admite o uso da comunicação em sinais, de forma bilíngue, reconhecendo em parte a cultura surda, porém, há uma oscilação entre aceitação e medo.
Crítico ou de resistência	Admite a alteridade e a diferença do sujeito surdo, dessa forma, batalha em função do reconhecimento dessa diferença, porém, há dependência da superioridade da cultura ouvinte, reafirmando o fato de que a cultura ouvinte é mais poderosa que a cultura surda.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, Perlin e Quadros (2006) fundamentam as concepções que os surdos têm acerca do sujeito ouvinte, visto como: aquele que a todo instante tentam impor sua cultura,

incluindo a língua, determinando assim, a oralização. Visto também, como aquele que não reconhece a cultura surda, de forma que considera os surdos como anormais. Há também aqueles que se interessam pelas questões surdas, porém, ainda se veem como dominantes, permanecendo no centro das decisões das causas relacionadas à surdez. Mas há os ouvintes que admitem a alteridade, reconhecem a diferença de ser surdo, mais que isso, esses ouvintes se envolvem nas causas políticas e conquistas do desenvolvimento cultural dos surdos.

Com base nos fatos e discussões sobre a temática acerca da construção da identidade e cultura surda, é possível concluir que há diversas concepções e visões errôneas acerca da surdez, como visto anteriormente, construídas historicamente. Com o tempo, a comunidade surda vem ganhando espaço na luta pela aquisição da identidade e pertencimento a cultura surda, ressignificando tudo o que a história, ou melhor, as marcas que o ouvintismo criou e vem criando. Para dar início às discussões acerca da identidade surda é importante destacar que, o termo deficiente auditivo, é erroneamente direcionado pelos ouvintes aos sujeitos surdos como o termo mais correto, pelo fato de considerar que a palavra surdo denota mais preconceito (Gesser, 2009). Ainda com base na autora, os sujeitos surdos, ao adquirir sua identidade, preferem que sejam chamados de surdos ao invés de deficientes auditivos, devido ao fato de ser um termo clínico, inventado pelos médicos. A falta da audição não os impedem de se desenvolverem, pois os surdos tem uma língua própria que difere da língua do ouvinte.

Assim, os sujeitos surdos vão afirmando suas identidades provenientes de língua e cultura baseadas na diferença, na alteridade e não na deficiência. Durante a história, como destacado anteriormente, os sujeitos surdos estiveram submetidos ao medo e vergonha de serem rotulados de anormais, porém, suas lutas perduraram por muito tempo, o que tem ocasionado o reconhecimento e aquisição da identidade surda. Dessa forma surgem debates acerca do surdo e da aprovação das políticas de diferença e alteridade.

Dessa forma, a cultura dos surdos é reafirmada através da aquisição da identidade. Perlin (1998), afirma que a história, a língua de sinais, a comunicação visual, por exemplo, são significados que constituem a identidade surda.

Todos os significados destacados por Perlin (1998) dependem de uma série de fatores para serem adquiridos e/ou reconhecidos. A constituição e aquisição da identidade surda dependerão do contexto ao qual o sujeito surdo está inserido desde a sua infância e de como o “ser surdo” estará sendo apresentado, e mais ainda, se esse meio estará firmado nas concepções de deficiência ou de diferença.

É nessa perspectiva que Perlin (1998) apresenta uma multiplicidade de tipos de identidade surda, não existe uma única identidade surda, assim como não existe uma única identidade ouvinte, como era apregoado na concepção iluminista, apresentada por Hall (2005), quando declara que nessa perspectiva, o sujeito é composto por identidades únicas e fixas. Sendo assim, a autora apresenta os seguintes tipos de identidades surdas:

Quadro 5. Tipos de Identidades Surdas apresentadas por Perlin (1998)

Tipo de Identidade	Concepção
Identidade Surda	Essa identidade é marcada pela comunicação visual e a utilização da língua de sinais. Os encontros com outros surdos possibilitam a construção da identidade surda, dessa forma, aceitam-se como surdos.
Identidade Surda Híbrida	São surdos que nascem ouvintes e com o tempo se tornam surdos.
Identidade Surda em Transição	É a transição da identidade ouvinte para a identidade surda, visual. Nesse caso, o surdo entra em contato com a comunidade surda após ter experiência com a representação da identidade ouvinte.
Identidade Surda Incompleta	Essa identidade nega a representação surda, considerando a identidade ouvinte como superior.
Identidade Surda Flutuante	São surdos que desprezam a cultura surda e valorizam a ouvintização.

Fonte: Elaborado pela autora.

De forma explicativa podemos afirmar baseado em Perlin (2008) que a identidade surda é quando sujeito adquire e absorve a sua cultura baseada na visualidade, na língua de sinais. Dessa forma, reconhece-se como sujeito surdo provido de cultura. A identidade surda híbrida é quando o sujeito já obteve a experiência da audição e do português falado e escrito. Dessa forma, o sujeito tem duas línguas, mas a identidade predominará surda. A identidade em transição é quando o sujeito surdo entra em contato com a comunidade surda após ter

experiência com a representação da identidade ouvinte. A identidade surda incompleta é quando o surdo nega a surdez e se reconhece pertencente a identidade ouvinte. Por último, a identidade flutuante, onde os sujeitos surdos reconhecem a surdez, mas, diante da imposição da sociedade, aceitam a oralização.

Em todas as identidades apresentadas acima, é perceptível a função da família e da sociedade diante do desenvolvimento das identidades. Os surdos podem adquirir sua identidade desde sua infância, se seus pares reconhecerem a língua de sinais, bem como a cultura surda, ou somente quando a ele for apresentada pela comunidade surda, se sua família não conhecer nada acerca da surdez. Quando a sociedade exerce muito poder, os surdos tendem a aceitar e/ou negar sua identidade.

Ainda em relação às famílias dos sujeitos surdos, a conduta diante da surdez dependerá de como lhes foi apresentada. Se os sujeitos surdos tiverem sua educação baseados na concepção da diferença, terão contato com a língua de sinais desde sua infância, o que lhes proporcionará um desenvolvimento linguístico, social e cognitivo da mesma forma que os ouvintes, caso contrário, o sujeito surdo crescerá sem comunicação com sua família, o que atrasará seu desenvolvimento, se a língua só lhe for apresentada mais tarde.

Para reafirmar as ideias acima, Dalcin (2006) diz que, quando a família é composta por pessoas ouvintes geralmente está baseada nas concepções dominantes, e esta acaba absorvendo as ideologias dominantes. Dessa forma, a comunicação da família com o surdo se dará de forma sucinta, ou seja, as barreiras linguísticas impedirão os familiares de interagir com os mesmos. Essa barreira atrapalha muito o entendimento dos surdos, principalmente, a compreensão acerca da vida. É por isso que Gesser (2009) afirma que: “Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua [...]” (p. 76).

Quando a cultura e a identidade surda não são, respectivamente, apresentadas e adquiridas, ao sujeito surdo será imposta a oralização. Em relação ao contexto familiar, Dalcin (2006) revela que nessa perspectiva não há interesse na aprendizagem da língua de sinais, dessa forma, segundo a autora, há a tentativa de evitar o confronto com a diferença. As famílias podem agir de forma a aceitar e aprender a língua de sinais ou elas podem agir de forma a rejeitar, negando e impondo a oralização, assim como podem agir de forma a superproteger o sujeito surdo.

Para melhor compreender a importância da aquisição da língua de sinais, o filme “E o seu nome é Jonas?” (1979), retrata a vida de um garoto surdo que esteve submetido às representações negativas da sociedade e, conseqüentemente, da família ouvinte em relação à surdez. Ele cresce sem a aquisição da língua de sinais, o que compromete seu

desenvolvimento, e pior ainda, a comunicação com sua família. Ele, de diversas formas, tenta expressar seus sentimentos e vontades, mas em todas às vezes não é compreendido, o que ocasiona muita tristeza e desespero.

De forma resumida, no final do filme, através da constante luta e persistência da mãe em buscar inúmeras saídas em prol do desenvolvimento do filho, a ela é apresentada a língua de sinais e a cultura surda. A vida de Jonas mudou completamente após aprender a língua de sinais e a conhecer outros surdos. Ele encontrou-se inserido na família, quando esta aprendeu sua língua e assim, Jonas pôde compreender e ser compreendido, ser amado e também, pôde demonstrar o seu amor. Vê-se que a língua é o principal conector entre os sujeitos surdos e a aquisição de sua identidade

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a aquisição da língua de sinais proporciona uma chave que abre as portas do mundo para o surdo, isto é, o contato com a comunidade surda e com a língua de sinais possibilita aos surdos a interação social e a descoberta da existência de outros surdos. Em síntese, a língua de sinais proporciona possibilidades de aprendizagem. A comunidade surda aparece como um suporte para a constituição da identidade do sujeito surdo. A aquisição da língua de sinais e o encontro com a comunidade surda quebram todas as designações do sujeito surdo como excluído e estranho. Na comunidade surda eles se encontram no lugar de pertencimento e um lugar onde valores são transmitidos. Eles encontram todo o suporte não adquirido no contexto familiar (Dalcin, 2009).

A discussão apresentada neste capítulo levanta várias questões em relação à educação dos sujeitos surdos, primordialmente, aqueles que não reconhecem sua identidade, ou até mesmo, quando esta não lhes foi apresentada. Durante a argumentação, a família do sujeito surdo ganhou destaque no quesito de apresentar aos surdos à comunidade e cultura surda, mas a questão é: como influenciar e estimular os sujeitos surdos desde a infância à aquisição da língua de sinais e à identidade surda, se, o primeiro contato da família com a notícia da surdez se dá numa perspectiva clínica, ou seja, numa perspectiva da surdez como deficiência? E de que forma a escola poderá contribuir com esta abordagem?

Em suma, a reflexão acima faz pensar em perspectiva a respeito da escola como um espaço educativo, visto como um espaço reconhecedor da língua de sinais e conhecedor da aquisição da identidade surda, ou melhor ainda, um espaço de encontro entre: surdo-surdo e surdo-ouvinte, garantindo a perspectiva da diferença e da alteridade, e nunca, da deficiência.

### CAPÍTULO 3. IDENTIDADE/IDENTIDADE SURDA E ESCOLA

A palavra escola vem do latim *schola*, que significa “folga”, “tempo ocioso”. O dicionário etimológico revela que a escola era encarada como uma diversão e que na Grécia Clássica, somente os privilegiados, aqueles que não precisavam trabalhar a frequentavam. Com o passar do tempo essas origens foram tomando novos formatos e hoje, a escola é um lócus que ultrapassa o seu real significado. Sendo assim, ela é reconhecida como elemento essencial na vida de todos os indivíduos, tanto que o seu acesso e permanência tornou-se direitos garantidos em Leis e Decretos.

É nessa perspectiva que esse capítulo busca ressaltar as concepções acerca da escola e sua importância nos quesitos acerca da diferença e identidade, uma vez que, como estudado no capítulo I, estas andam inseparáveis. "As identidades estão intimamente vinculadas à classe social, gênero, etnia, raça, sexualidade, idade, além de outras categorias presentes nas relações sociais" (Carvalho, p. 2009, 2012). Nesse trecho, o autor ressalta que são nas relações sociais que as identidades estão presentes e se desenvolvem. Nesse sentido, pensar em escola é pensar em relações sociais, pois a escola favorece o encontro do sujeito com o outro diferente.

É fato que os sujeitos fazem parte de muitos ambientes que proporcionam relações sociais, por exemplo: na família eles se relacionam com seus pares e até mesmo com a vizinhança ou parentes próximos, com frequência estas podem acontecer mediante a intervenção da família, essa última tem o poder de escolher as pessoas que poderão ter contato com o seu filho. A escola aparece então, como um “terceiro” ponto de encontro, no qual o sujeito vai se deparar com relações que podem ou não provocar o desenvolvimento de identidades.

Dessa forma, é possível pensar a escola como um ambiente que proporciona contatos com diferentes culturas, onde somente ela terá o poder de intermediar ou até mesmo ser a ponte entre o eu e o outro diferente. Nessa concepção, é claro a visão da escola como um agente fundamental na constituição de identidades e cidadãos que reconheçam as diferenças e não sejam como estudado anteriormente, no capítulo I, sujeitos que excluem e padronizam, mas sim, valorizam e reconheçam que este mundo é complexo e pertencente a várias culturas e línguas.

É nesse sentido que Bezerra, Silva e Caldas (2014) ressaltam a escola em sua função social, devendo esta transmitir valores necessários à formação de cidadãos e seus respectivos



desenvolvimentos, tendo em vista que cada um é pertencente a diferentes culturas, dessa forma, promovendo um conhecimento amplo.

O autor mencionado acima, Carvalho (2009), ressalta que apesar das escolas se apresentarem como um lugar de formalidade e disciplina, elas são consideradas um espaço comunicacional, de reprodução e de divulgação de diferentes fontes culturais presentes na sociedade. O autor faz uma analogia referente à escola como um ecossistema, ou seja, como uma comunidade de organismos que inclui: o corpo docente, discente, administrativo e demais funcionários.

Como exposto pelo autor, a escola é composta por diferentes pessoas que assumem diferentes papéis, mas independentemente de seus papéis, são pessoas de diferentes culturas e línguas que se relacionam cotidianamente.

Nesse ponto de vista, Bezerra, Silva e Caldas (2014) afirmam que a escola aparece como um espaço onde várias culturas se encontram, é um ponto de ligação e convivência entre raças, credos, etnias, gêneros, línguas. Esse espaço deve, portanto, favorecer o reconhecimento à cultura do outro. A escola deve propor meios de valorização dessas diferentes culturas, não somente a valorização, mas sim o conhecimento acerca dessas culturas, em especial a cultura e identidade surda, tema central desse trabalho.

Dessa forma, para esses autores, a escola apresenta-se como um desafio, isto é, um desafio disciplinar e metodológico, pois, estes, devem ser utilizados da melhor forma a garantir o processo de ensino e aprendizagem de maneira igualitária referente às variações culturais presentes na escola, valorizando assim, as necessidades de cada um. É possível perceber, nessa concepção, que a escola deve proporcionar o ensino e aprendizagem de forma a reconhecer as diferenças e não padronizar os alunos.

Sendo assim, a escola aparece como um importante meio de formação dos direitos humanos em relação ao reconhecimento da diversidade cultural presente nas escolas e nas salas de aula. Ela é um importante locus de repasse de valores e reconhecimento do outro. Carvalho (2009) ressalta o papel fundamental dos (as) docentes como agentes que constroem conhecimentos acerca das diferenças e identidades. Dessa forma, espera-se da escola a promoção de discussões e reflexões acerca das diferenças.

Para que a escola desenvolva tais objetivos e desempenhe o seu papel como formadora de direitos humanos e de constituições de identidades, ela precisa estar pautada em currículos que estejam fundamentados em leis e decretos que valorizem e reconheçam que as diferenças precisam ser tratadas nos ambientes escolares, não somente percebidas, elas precisam ser questionadas, como será posteriormente apresentado por Silva (2012).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (Constituição Federal de 1988).

O artigo 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 garante a educação como um direito de todos, dessa forma, através da palavra “todos”, é possível afirmar que este, não estabelece padrões, todos têm direito à educação, valorização e reconhecimento de sua cultura, isso é ratificado quando a Constituição diz que deve haver igualdade de condições para o seu acesso e permanência.

Nessa perspectiva, Dorziat (2009) afirma que o papel da escola é reforçado quando o governo brasileiro adere à Declaração de Salamanca que declara que as escolas integradoras aparecem como meio favorável da igualdade de oportunidades. Segundo a autora, o documento apresenta uma tentativa de apagar os conflitos sociais prejudicando ao enfrentamento das desigualdades sociais.

O maior objetivo do Brasil ao aderir a Declaração de Salamanca é melhorar, de forma quantitativa, os indicadores nacionais da Educação Básica. Ela garante:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- **aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,**
- **escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;** além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

(Declaração de Salamanca, 1994).

A Declaração de Salamanca reconhece que cada criança tem características únicas e essas características se constituem em diversidades que devem ser levadas em conta no processo educacional. As crianças com necessidades educacionais têm direito a uma educação que satisfaça suas necessidades.

Ainda em seu escrito, a autora adverte acerca da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB 02/2001, esta define que o atendimento de pessoas com necessidades especiais devem ser realizadas em classes regulares, porém, as escolas podem fazer adequações curriculares que as possibilitam a criação de classes especiais. O que, segundo ela, são iniciativas que provocam práticas escolares que tendem a manter a sociedade padronizada rejeitando assim, o encontro entre o "eu" e o "outro". Além das adaptações curriculares, o documento também apresenta uma concepção clínica, ao especificar os grupos considerados portadores de necessidades educacionais especiais. As adaptações curriculares tendem a manter os alunos dentro da escola, porém, estes se encontram às margens das oportunidades, afirma a autora. (Dorziat, 2009).

Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) propõem a iniciativa das escolas desenvolverem estudos sobre culturas diferentes de forma a fortalecer a democracia e a cidadania. Os PCNs apresentam a necessidade de lidar com os valores de reconhecimento das diferentes culturas dentro da escola. Os estudos acerca de identidade no ambiente escolar implicam reflexões acerca dos direitos e deveres dos sujeitos. (Carvalho, 2012).

Após uma breve reflexão acerca de leis e decretos, é possível discutir sobre o currículo, este, responsável por delimitar todas as aprendizagens escolares, garantindo todos os direitos que concernem aos discentes. Dessa forma, é importante enxergar o currículo como “(...) inseparável da cultura, tanto nas teorias tradicionais quanto na teoria crítica, percebe-se que apresentam ações a serem vistas, revistas e conhecidas mediante a diversidade cultural do contexto onde está inserido.” (Bezerra, Silva e Caldas, p.2, 2014).

O currículo, assim, deve abordar valores muito além de disciplinas e conteúdos escolares, eles devem abranger conhecimentos que envolvam a cidadania e reconhecimento acerca das culturas. Dorziat (2009), em seu capítulo sobre currículo escolar, ressalta que com frequência este é como um guia de conteúdos, regras e comportamentos pré-determinados.

A autora menciona Paulo Freire como precursor da educação dialógica, onde busca o reconhecimento das culturas populares como possibilidade de libertação, de democracia e cidadania. Dessa forma, Freire encarou a diferença como fonte de conhecimento e de transformação de uma sociedade que tende a excluir. Seguindo as concepções descritas acima, surge a compreensão de um currículo comprometido com as diferenças culturais que se encontram no ambiente escolar.

Sendo assim, de acordo com a autora, é necessário um pensamento voltado ao currículo da diferença, que rejeita a ideia de incluir e dominar, ele tende a valorizar e

reconhecer a diferença em sua história, em sua totalidade. Segundo Dorziat (2009), as políticas nacionais tendem a reforçar as desigualdades, a autora ressalta que, mesmo em meio aos documentos que propõem o respeito às diferenças, há o estabelecimento de normas e padrões quando a escola tende a classificar e medir, isso é confirmado a partir do trecho abaixo:

"O processo educacional está longe de considerar o outro em seus esquemas de ação, as suas diferenças linguísticas, culturais e sociais, de modo a contribuir para preencher os vazios ideológicos, epistemológicos e curriculares presentes nas escolas, em direção a real política transformadora, menos excludente." (Dorziat, p. 43, 2009).

Seguindo as concepções acerca da aceitação do outro no ambiente escolar, a autora ressalta que essa aceitação vai muito além de inserir os alunos fisicamente dentro do contexto da escola. Isso não quer dizer tolerar essa inserção, pois a palavra tolerar tende a inferiorizar o aluno. A autora apresenta que as salas de aula se tornaram vazias por não considerarem os sujeitos em sua totalidade. Ela revela que o trabalho escolar imutável faz com que muitos alunos se sintam inferiores em detrimento aos alunos ditos padrões, o que afeta a assimilação de conhecimentos e até mesmo, o convívio escolar. Decorrendo das ideias apresentadas acima, as construções subjetivas não são vistas como processos que fazem parte do educacional.

"Um currículo que tome as diferenças como parâmetro deve realizar reflexão rigorosa (...)" (Dorziat, p. 45, 2009). Muito mais que abordar os conteúdos e atividades, é preciso que o currículo abarque questões referentes às diferentes percepções de mundo e pensares. O currículo aparece, segundo a autora, como um instrumento poderoso, pois a partir dele indivíduos são preparados, e esses indivíduos tomarão posições e vivências de cidadania. Não é apenas assumir o papel de redução de preconceitos, mas sim, o currículo deve assumir o papel ressignificação do ato pedagógico.

"Dessa forma, ao invés de os saberes serem regidos de formas distintas, que não se subordinam, de forma absoluta, umas às outras, persiste uma prática em que o conhecimento escolar é considerado isento de julgamento de valor, universal, esvaziado de seu conteúdo social e repolitizado para um contexto conservador". (Dorziat, p. 68, 2009).

A citação acima provoca reflexões acerca de como as escolas tem tratado questões a respeito da identidade e da diferença, estas se encontram de forma a ser desconsideradas e até mesmo, toleradas, havendo a concepção apenas de que é necessário o respeito ao próximo,

mas não há um estudo aprofundado acerca das diferentes identidades e culturas. Sendo assim, a autora afirma que os conhecimentos estão desprovidos do cotidiano.

Dorziat (2009) levanta questionamentos acerca da inclusão escolar, o que, segundo ela, as pessoas com necessidades educacionais especiais são vistas de forma a serem incapazes de desenvolvimento, não há o reconhecimento da diferença e muito menos uma reflexão sobre a sociedade, a estes não são oferecidos a igualdade de oportunidades.

Diante da discussão anterior, é possível levantar questionamentos acerca da educação de surdos e constituição de suas identidades, bem como, a real inclusão escolar que envolve esses alunos, assim, dessa forma, realizar também, um paralelo entre o que é descrito nas leis e decretos e o que os autores falam sobre essa temática.

Anteriormente às discussões sobre as políticas educacionais, é necessário levantar alguns pontos importantes durante a história da educação dos surdos. Para tal objetivo, Goldfeld (2001) apresenta um breve histórico sobre a educação dos surdos. Como visto no capítulo anterior, por muito tempo os sujeitos surdos foram vistos como incapazes, primitivos e por isso, eram sacrificados e abandonados.

Goldfeld (2001) considera alguns pontos históricos marcantes que destacaremos aqui. No século XX começa a surgir os primeiros educadores de surdos, Cardano se destaca por ser o primeiro a trazer a importância da educação de surdos, a partir de então, começam a serem criadas várias metodologias para ensinar os alunos surdos.

Em 1750, na França, L'Épée aparece como uma importante figura na educação dos surdos. Responsável por aprender a língua de sinais com os surdos que viviam nas ruas de Paris, nessa perspectiva transformou sua casa em uma escola pública.

No século XIX o método oral começa a ganhar forças, a partir de então, as crianças foram submetidas ao treinamento da língua oral.

No Brasil, em 1855, chega o professor surdo francês, H. Huet, responsável por iniciar um trabalho com crianças surdas. Em 1857, fundou o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Em 1911, o Oralismo foi estabelecido e mesmo com as proibições os alunos surdos utilizaram a língua de sinais fora da sala de aula. No fim da década de 70, chega, no Brasil, a Comunicação Total e na década de 80, estabelece-se no Brasil, o bilinguismo. Dessa forma, o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo se resumem em filosofias educacionais para surdos. Sendo o bilinguismo, em nosso entendimento, a filosofia que melhor compreende o sujeito surdo em sua totalidade e que reconhece a cultura e a língua da comunidade surda. Tema que será detalhado no decorrer do capítulo.

Em suma, com base em Luz, Diniz e Lafontaine (2016), o Oralismo tem como objetivo capacitar a pessoa surda para se inserirem na comunicação das pessoas ouvintes. Dessa forma, o Oralismo compreende a voz e leitura labial como únicas formas de comunicação. Sendo assim, o Oralismo compromete o desenvolvimento da aquisição identidade surda, ou seja a língua e cultura.

Ainda segundo as autoras, a Comunicação Total, tende a unir tanto o Oralismo quanto a língua de sinais como recursos que possibilitam a comunicação do sujeito surdo. Essa filosofia, assim como o Oralismo, não reconhece a língua de sinais como parte da cultura surda, pois busca inserir o sujeito surdo na comunicação oral. Elas afirmam que a Comunicação Total compromete o desenvolvimento dos sujeitos surdos, continuando estes, segregados e excluídos em sua diferença.

Para concluir acerca das filosofias educacionais para os sujeitos surdos, abordemos, ainda com bases nas autoras, portanto, a língua sinais. As autoras destacam a língua de sinais como uma língua visual-espacial onde predominam as expressões faciais e corporais durante a comunicação. O reconhecimento dessa língua é primordial, pois garante o desenvolvimento do sujeito surdo contribuindo, assim, para a constituição da identidade surda. Não há segregação e exclusão, há reconhecimento e valorização da cultura surda.

Como estudado no capítulo II, os surdos possuem diversas identidades, são sujeitos pertencente à uma cultura e língua muito específica, diferenciando, assim, dos demais sujeitos escolares, considerando-os no ambiente escolar.

Como antigamente a educação dos sujeitos surdos era destinada às escolas especiais, atualmente, com a intensificação dos alunos surdos nas escolas regulares, faz-se necessário uma escola que lide bem com o desafio de proporcionar um ensino que valorize a diferença cultural e linguística dos alunos surdos, bem como, apresentar essa diferença às demais diferenças presentes no ambiente escolar. (Rodrigues, 2015).

É importante destacar que a diferença do sujeito surdo encontra-se na língua, conseqüentemente a identidade deste sujeito surdo encontra-se pautada em sua diferença cultural linguística.

No entanto, as questões que se referem à identidade têm sido tratadas sob perspectiva de intervenções para resoluções de problemas em sociedades em que a identidade das minorias encontra-se em risco, por exemplo, a proposta do bilinguismo para alguns autores. Sendo assim, a perda de identidade dos grupos minoritários está simbolizada pela perda da língua materna, em consequência do deslocamento linguístico, em direcionamento da língua dominante. (Kleiman,1988).

Embora a autora citada anteriormente, em seu capítulo, esteja relacionando seus estudos sobre as variedades linguísticas do bilinguismo no contexto indígena, é possível relacioná-los ao contexto dos surdos, pois este é pertencente a uma língua diferente num espaço onde predominam a língua do ouvinte, tornando-se essa, a língua dominante. Quando uma língua dominante é imposta, transpassa a ideia de que esta é a língua oficial, a língua padrão. Dessa forma, ser usuário dessa língua é fundamental para a inserção na comunidade, é assim que os surdos submetidos à oralidade e ao espaço onde há ouvintismo se encontram, a sua língua não é reconhecida, e como consequência, não são reconhecidos como sujeitos culturais.

Para desenvolver esta discussão, consideramos importante, o estudo de Dorziat (2009), quando afirma que os alunos surdos, inseridos nas salas de aula regular, sofrem dificuldades em relação à Língua Portuguesa, pela predominância da comunicação oral.

É nesse ambiente, a escola regular, que Witkoski (2012) afirma que a maioria dos alunos são ouvintes. Dessa forma, os alunos surdos encontram-se excluídos, sozinhos e impossibilitados de desenvolver a interação com o "outro" diferente do "eu". Afirma também que, em meio a essas situações, os sujeitos surdos começam a desenvolver um comportamento nervoso. A ausência de interação social durante as brincadeiras, jogos, atividades em grupo e todos os momentos interacionais que a escola proporciona, ocasiona o comprometimento com o desenvolvimento do aluno surdo.

Ainda segundo Witkoski (2012), no ensino regular, os alunos surdos são vistos como incapazes de aprender, tanto que, uma das entrevistadas na pesquisa realizada pela autora, relatou que suas atividades escolares eram diferentes das atividades propostas aos ouvintes. Suas atividades eram repetitivas, ocupacional, como por exemplo, atividades de colorir.

Diante disso, vale ressaltar que aos sujeitos surdos, por meio do Decreto 5626/05, é garantido a Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua, dessa forma se estabelece o bilinguismo. Nessa perspectiva, espera-se das escolas, que haja a garantia desse direito, tornando a escola um ambiente acessível e bilíngue:

"A educação bilíngue para surdos orienta-se a partir de dois eixos: um deles refere-se à condição bicultural vivida pelos sujeitos; outro eixo refere-se à condição bilíngue, entendida a partir do domínio surdo da língua de sinais – em sua modalidade visual e gestual – e do não-domínio surdo de uma língua oral." (Lopes, p.69, 2007).

Para compreender a concepção do bilinguismo, Lopes (2007) afirma que essa modalidade se refere ao domínio de duas línguas, a língua de sinais e a língua Portuguesa. Para a autora, a educação bilíngue deve, primeiramente, reconhecer a diferença cultural e a língua de sinais como pertencentes aos sujeitos surdos.

Nesse sentido, a inserção do aluno surdo nas classes regulares deve ser caracterizado pela presença de um profissional proficiente em Libras, os intérpretes. Dorziat (2009) revela a alta responsabilidade do intérprete, que não deve somente traduzir, mas sim, reconhecer/conhecer a cultura surda, portando assim, um papel essencial para o desenvolvimento do aluno surdo, ao proporcionar a comunicação através da Língua de Sinais.

Nessa perspectiva, segundo Luz, Diniz e Lafontaine (2016), os alunos devem ser incluídos em todos os seguimentos da educação, da básica à superior. Para que haja essa inclusão é essencial que o aluno surdo seja reconhecido em sua totalidade, ou seja, em sua língua e cultura. Ainda segundo os autores mencionados anteriormente, muito mais que o reconhecimento da língua, é preciso que a escola se torne um ambiente estimulador e desafiante.

Para que a escola se caracterize como um lugar estimulador e desafiante faz-se necessário que haja profissionais habilitados para o desenvolvimento e constituições de identidades surdas. Luz, Diniz e Lafontaine (2016) afirmam que as práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos professores de classe comum, intérpretes e Atendimento Educacional Especializado devem ser desenvolvidos conjuntamente.

Além do intérprete, mencionado anteriormente, temos o professor da classe comum que, segundo Lodi (2013) devem reconhecer a língua dos alunos surdos, reconhecendo, portanto, a figura do intérprete como aquele que viabiliza o acesso dos alunos surdos ao conhecimento. Por fim, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado que, como destaca Lodi (2013), que devem propor o desenvolvimento dos alunosna modalidade oral e escrita e também, na língua de sinais.

A pesquisa descrita no capítulo *A inclusão na Escola Regular* (Witkoski, 2012) revela também que os surdos entrevistados se opõem a inclusão escolar, que a simples presença do intérprete não é o suficiente para resolver todos os problemas. Os entrevistados revelaram o sofrimento relacionado às diferenças linguísticas e ao isolamento na sala de aula e em tantos outros momentos, como por exemplo, os intervalos, onde a diferença linguística pode ocasionar a dificuldade nas interações.

Dorziat (2009) ressalta a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento dos surdos, primordialmente, no ambiente escolar. Como visto no capítulo anterior, a família tem



um importante papel para a constituição da identidade surda, bem como, a aquisição de sua língua, a autora revela que a maioria dos surdos é filhos de ouvintes, e, muitas vezes, o primeiro contato com a Língua de Sinais acontece no ambiente escolar. É nesse sentido que a autora afirma que:

"(...) os espaços educacionais para Surdos precisam organizar-se, uma vez que a defesa e valorização da LS está intrinsecamente relacionada à valorização de uma escola de qualidade, que aborde conteúdos escolares de forma engajada às possibilidades visuais, contidas na Cultura Surda". (Dorziat, p. 74, 2009).

A autora destaca a oferta de possibilidades visuais, elementos essenciais para a valorização da Cultura Surda no ambiente escolar, uma vez que os alunos surdos, como abordado no capítulo anterior, são sujeitos visuais, sendo assim, primordial uma educação que valorize recursos visuais para melhor ensinar os alunos surdos.

Dorziat (2009) traz de volta as reflexões acerca do ouvintismo, assunto tratado no capítulo anterior. Ela afirma que o ouvintismo revela práticas de relações de poder, onde gera conflitos internos. Nesse contexto, essa prática provoca o isolamento dos surdos, causado pela negação da diferença, desconhecimento da cultura surda e rejeição à diversidade nos contextos escolares.

As discussões até aqui realizadas, provocam a reflexão acerca da inclusão dos alunos surdos, ao qual a escola e as políticas educacionais apregoam. Na inclusão os alunos surdos encontram-se isolados pela sua diferença linguística mediante a um lugar onde predominam os ouvintes. Em consequência, com muita frequência não há encontro com seus pares, dessa forma, "(..) na inclusão, além de permanecerem sozinhos, não conseguem construir uma identidade própria, ficando à margem também do processo de aprendizagem (...)" (Witkoski, p. 40, 2012).

Em meio a essa inclusão escolar, ao qual o aluno surdo está submetido, há uma invisibilidade, ou seja, a inclusão denota uma simples ocupação física em uma carteira escolar. Dessa forma, o aluno surdo não é visto como um sujeito cultural e diferente, permanecendo assim, a visão de um sujeito deficiente. (Witkoski, 2012).

A partir das concepções, estudos e discussões apresentadas nesse capítulo, é defendível que os alunos sejam reconhecidos e valorizados em sua diferença, que a escola destaque que essas diferenças e que todos os alunos se desenvolvam de forma com que as suas particularidades sejam reconhecidas e valorizadas.

Diante do que vimos, a escola é um importante lócus para constituição de identidades, primordialmente, na identidade surda, que quando imersa nas classes regulares, tende a ser abafada e não é considerada como uma identidade própria e diferente, composta por uma língua diferente. É importante que o bilinguismo haja de fato, e que a escola valorize a língua de sinais, e que de fato, ela seja bilíngue.

É nessas perspectivas, que encerramos esse capítulo, trazendo a seguinte reflexão: como a Pedagogia e a escola devem considerar e trabalhar as diferenças e as constituições da identidade surda.

Dessa forma, Dorziat (2009) defende o estabelecimento de práticas pedagógicas-culturais, como fundamentais desde o início da vida escolar, sendo assim, os alunos teriam a oportunidade de trocar experiências e melhor que isso, verão que suas experiências serão valorizadas no ambiente escolar. As interações que ocorrem dentro do ambiente escolar são fundamentais para que ocorra o reconhecimento das experiências, envolvendo assim, professores, alunos e todo o corpo escolar. Assim, de fato, ocorrerá a inclusão, defendida pela autora como forma de "(...) proporcionar enriquecimento humano, por meio de aproximação de culturas e de diferentes expressões de pensamentos. (Dorziat, p. 69, 2009).

Para concluir, retornaremos aos escritos de Silva (2012), quando este, aborda importantes concepções acerca da pedagogia da diferença, ou seja, uma pedagogia que pensa o outro cultural. Segundo o autor, o ambiente escolar é visto como um lócus que proporciona maior interação social entre diferentes culturas, e ainda mais, é importante destacar o outro e a diferença não apenas como algo a ser tolerado em discursos, mas sim, tornar essas questões como um questionamento.

Dessa forma, Silva (2012) apresenta e defende a pedagogia da diferença, reconhecendo esta como um instrumento poderoso para propor o reconhecimento e valorização das diferentes culturas, estas que não devem ser apenas respeitadas, mas sim, questionadas. Tais escritos podem ser confirmados com o seguinte trecho de Silva, sobre o que vem a ser essa pedagogia: "pedagogia" significa precisamente "diferença" educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para o outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença.

Em relação à Cultura e Língua dos sujeitos surdos, é preciso pensar numa pedagogia da diferença que considere e reconheça os sujeitos surdos como sujeitos culturais. Valorizar e questionar a cultura surda nas escolas e classes regulares, garantindo assim, a inclusão,

propondo uma educação bilíngue que reconheça a Libras como a primeira Língua dos alunos surdos, sendo assim, a escola deve ser bilíngue.

Somente dessa forma, o aluno surdo estará incluso e reconhecido como sujeito cultural, garantindo assim, a identidade do “sou surdo” e a possibilidade de comunicação no ambiente escolar. Que a escola constitua identidades, ou seja, valorize e reconheça as diferenças, sendo assim, ser surdo não se tornar um destaque nas diferenças que existem no ambiente escolar. Que as diferenças sejam reconhecidas, que assim como um arco-íris, onde há muitas cores diferentes e que juntas se constituem em um espetacular e maravilhoso efeito.

## **CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DE PESQUISA**

Tendo como base a teoria até aqui estudada, este capítulo tratará sobre a metodologia utilizada na realização desse trabalho. Abordaremos contextos e procedimentos voltados à pesquisa qualitativa, bem como: o problema, instrumentos de pesquisa e participantes envolvidos.

Dessa forma, considerando a produção bibliográfica, anteriormente ao envolvimento na pesquisa de campo, como um meio que coloca frente a frente, segundo Neto (2002), os desejos do pesquisador e os autores da pesquisa envolvidos na temática, a pesquisa de campo criará novas questões frente ao que já se encontra produzido.

Considerando os aspectos acima, é essencial que o trabalho de campo esteja ligado com a identificação do tema a ser estudado. Nessa perspectiva, a partir da construção teórica acerca do objeto estudado, o campo de pesquisa proporcionará interações que produzirão novos conhecimentos. (Neto, 2002).

### **4.1. PESQUISA QUALITATIVA**

Essa modalidade de pesquisa responde a questões muito particulares, pois, ela "(...) coloca como tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente (...)" (Minayo, p. 23, 2002). A pesquisa qualitativa, com base na autora, proporcionará uma maior compreensão do tema estudado.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa permite, além de uma aproximação com aquilo que se deseja conhecer e estudar, criar conhecimentos que partem da realidade presente no campo de pesquisa. Diante disso, é importante questionar para assim, produzir conhecimentos. (Neto, 2001).

Sendo assim, Guerra (2014) afirma que o ser humano não é um ser passivo, mas sim, um ser que interpreta continuamente o mundo a sua volta. Dessa forma, ela define que a metodologia da pesquisa qualitativa é aquela que tem como objeto de pesquisa os seres humanos. Nesse sentido, os objetos de estudos envolvem: valores, sentimentos, experiência; por isso, na pesquisa qualitativa, as ações dos indivíduos, grupos ou organizações são estudados.

Nessa perspectiva a mesma autora apresenta elementos fundamentais da pesquisa qualitativa, são eles: 1. Interação entre objeto de estudo e pesquisador; 2. Registro de dados ou informações coletadas e por último; 3. A interpretação e explicação do pesquisador.

Além disso, a abordagem qualitativa exige algumas habilidades do pesquisador, como: perceber e contextualizar o mundo a sua volta, se desligar de valores e interesses dos grupos a serem pesquisados e por fim, manter a objetividade e um distanciamento pessoal. A finalidade dessas habilidades é manter o zelo durante a pesquisa. Para isso, é essencial considerar os sujeitos envolvidos na pesquisa como atores sociais, ou seja, suas opiniões e valores precisam ser respeitados. (Guerra, 2014).

Dessa forma, para iniciar a pesquisa no trabalho de campo, segundo Neto (2001), é necessário:

1. Manter uma aproximação gradual baseada nos conhecimentos acerca dos agentes pertencentes ao campo;
2. Apresentar a proposta de estudo aos grupos envolvidos;
3. Manter a postura de pesquisador, ou seja, compreender o campo como possibilidades de novas revelações;
4. Obter cuidado teórico-metodológico com a temática a ser estudada.

Conforme visto, é possível perceber que a pesquisa qualitativa exige comportamentos e ações adequadas. É preciso conhecer o campo e ao mesmo tempo ter uma aproximação gradual de forma a manter uma postura de pesquisador, onde esse deve apresentar suas propostas de estudo e cuidar de forma a relacionar o teórico e metodológico.

## **4.2. CONTEXTO DA PESQUISA**

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do Distrito Federal, ambas, escolas polo voltadas à educação de surdos. A pesquisa está dividida em duas fases, cada fase ocorreu durante um semestre. Primeiramente, na fase um, a pesquisa foi realizada em uma Escola pública na Asa Sul, a partir de agora, ao nos referirmos a essa escola, utilizaremos o termo “E1”. Na segunda fase, a pesquisa se desenvolveu em uma Escola pública do Guará, a partir de agora, ao nos referirmos a essa escola, utilizaremos o termo “E2”.

### **4.2.1. Campo de pesquisa E1:**

Com base no Projeto Político Pedagógico – PPP (2016), a E1 foi construída pelo Banco do Brasil S/A, em 1968, como colaboração ao programa, então desenvolvido pela Fundação Educacional, atualmente Secretaria de Estado de Educação, instituída pelo Governo do Distrito Federal que previa que havendo construção das moradias impunha-se também a edificação das escolas previstas no programa da Secretaria de Educação no DF.

O projeto relata que a escola foi projetada pelo arquiteto Wilson Reis Neto, sendo a primeira Superquadra de Brasília a possuir uma Escola Classe, tornando-se, portanto, ponto de visita de turistas que vinham conhecer a nova Capital Federal.

Foto 1. Pátio da escola na qual os alunos se reúnem no início das aulas ou nas recreações.



Fonte: Acervo pessoal

Ainda segundo o PPP (2016), a Escola atende atualmente 311 alunos (matutino: 173 e vespertino: 138 alunos) dentre os quais há um número significativo que apresenta necessidades educativas especiais, tais como: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, Deficiente Auditivo – DA, Síndrome de Down e Asperg.

De acordo com o referido documento, o bloco inicial de alfabetização (1º ao 3º ano) e 4º e 5º anos são atendidos em Classes Regulares, Unidade Especial, Classes de Integração Inversa e Classes Bilíngues nos turnos matutino e vespertino com aulas regulares, sendo que os alunos matriculados no Bloco Inicial de Alfabetização participam em turno contrário do Programa Escola Integral.

Ainda com base no PPP (2016), a Sala de Recursos é um serviço criado para auxiliar as professoras de sala de aula no atendimento diferenciado aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, no próprio horário de trabalho visando assegurar-lhes uma orientação mais individualizada, minimizando, assim, as dificuldades de aprendizagem.

O PPP (2016) aponta que este o serviço de Sala de Recursos é de natureza pedagógica, conduzido por pedagogo habilitado e tem como objetivo oferecer apoio suplementar para a superação das dificuldades dos alunos com deficiência auditiva nas classes comuns da rede regular de ensino. Isso acontece, conforme o documento, por meio de experiências contextualizadas, acesso a equipamentos específicos, materiais pedagógicos adequados em atendimentos individuais e em grupos com diferentes níveis linguísticos para aquisição da Libras e orientações para os professores, comunidade escolar e família.

Dito isso, na E1, ocorreram dezenove observações em sala de aula e uma entrevista com a mãe de um aluno surdo. As observações foram realizadas numa turma de 5º ano, composta por vinte e sete alunos e duas professoras: regente e intérprete de Libras, na época, recém-formada em Pedagogia. Dos vinte e sete alunos, havia um aluno surdo usuário de implante coclear e um ouvinte com déficit de atenção, segundo a professora regente.

Vale ressaltar que durante as observações houve troca de professoras devido à primeira professora ter conseguido outro cargo na escola.

Foto 2. Espaço físico da sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal

#### 4.2.2. Campo de pesquisa E2:

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2017), a escola foi inaugurada em 1969. Em sua inauguração, a escola atendia a comunidade em três turnos compreendidos no horário de 7h30 a 18h30. Eram atendidos os alunos de 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental, crianças da comunidade do Guará, sendo famílias provenientes de outros estados que vieram contribuir com a construção da capital do país.

O documento afirma que atualmente, a escola atende crianças moradoras do Guará, Lúcio Costa, Vicente Pires, Estrutural, Setor de Indústria Abastecimento e Setor de Chácaras Aschagas. São oferecidos os cinco anos do Ensino Fundamental I, com crianças de cinco a quatorze anos. São no total trezentos e setenta estudantes, distribuídos em dezesseis turmas, sendo oito no matutino e oito no vespertino.

Segundo o documento, a escola apresenta alguns problemas diagnosticados em relação ao espaço físico. Ele afirma que a falta de espaço físico impede a realização de alguns projetos, por isso, há uma necessidade de ampliação. Além disso, encontra-se no PPP que o telhado da escola necessita ser trocado, o parquinho infantil revitalizado e os banheiros reformados.

Ainda segundo o PPP (2017), a escola é polo de Deficiência Auditiva (D.A), por isso conta com uma Sala de Recursos, intérpretes de Libras e uma professora itinerante de Libras. Segundo o documento, a escola busca desenvolver um atendimento que promova autonomia e interação dos alunos, ensinando o respeito às diferenças. Para isso, aponta que a entrada de ambos os turnos é feita na perspectiva bilíngue, com o objetivo de fazer com que muitos estudantes ouvintes aprendam a Libras e consigam se comunicar com seus colegas surdos. O PPP ainda afirma que a interação pode ser vista durante os intervalos, onde os estudantes ouvintes e surdos brincam e se comunicam em suas próprias línguas.

O documento aponta que escola possui: Sala de Recursos para atendimento de estudantes portadores de deficiências, Serviço de Orientação Educacional, Equipe de Apoio Aprendizagem, com uma pedagoga e uma psicóloga; e Sala de Apoio à Aprendizagem.

Atualmente, segundo o projeto, a escola possui dezesseis professoras regentes, quatro intérpretes de Libras, duas professoras na Sala de Recursos, duas coordenadoras, sendo uma delas readaptada.

A Sala de Recursos, ainda conforme o documento, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades



desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado devem ser diferentes daquelas atividades diárias que constituem o dia-a-dia escolar em sua sala de aula. Seu objetivo é desenvolver diferentes atividades com os alunos com necessidades especiais complementando a formação dos alunos através da Sala de Recursos e nos demais espaços escolares fazendo com que esses alunos se integrem cada vez mais com a escola, atuantes e participativos.

Nessa fase da pesquisa pude ter uma observação mais participativa que possibilitaram intervenções. As observações na E2 e atuação junto ao aluno surdo durante todas as aulas resultaram num total de noventa horas, distribuídas em duas turmas, de 4º e 5º ano, sendo esse último a maior permanência, cada turma possui um aluno surdo, ambos são irmãos. Focalizei no aluno surdo que não possuía intérprete, então, minha atuação foi no sentido de incentivá-lo e contextualizá-lo ao ritmo da turma.

Na turma de 4º ano havia vinte e cinco alunos, dentre eles: um aluno surdo, um TDAH e um autista; nessa havia professora regente e intérprete. Na turma do 5º ano, havia vinte e três alunos, sendo um surdo e dois com Distúrbio do Processo auditivo Central – DPAC, nesta havia apenas a professora regente.

Foto 3. Pátio da Escola, área onde ocorrem as recreações.



Fonte: Acervo pessoal

### 4.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

A primeira fase da pesquisa contou com a participação de um aluno surdo usuário de implante coclear. Nesta mesma fase, houve uma conversa informal com a mãe deste aluno, na qual a mesma relatou a história de vida de seu filho, bem como, o procedimento da cirurgia do implante coclear.

A segunda fase envolveu dois alunos surdos, ambos, irmãos. Estes possuíam diferentes níveis de surdez, personalidades e formas de interação no ambiente escolar.

Todos os participantes serão descritos abaixo. Vale destacar que, os nomes descritos são fictícios.

**Jorge E1:** No início das observações, Jorge tinha acabado de colocar um novo aparelho de implante coclear, a adaptação desse novo aparelho o deixou incomodado. Ele é um aluno surdo que não se considera surdo, pois usa um implante coclear e se comunica bem com ouvintes. Foi possível perceber que, a identidade surda não era por ele adquirida/reconhecida. No início das observações, ele usava uma touca para esconder o aparelho e não deixava que ninguém a tocasse. Jorge tinha aula de Libras na Sala de Recursos, embora não gostasse muito. Segundo a intérprete de Libras, além da Sala de Recursos, ele faz reforço particular três vezes na semana, o que apenas o ajuda na realização das tarefas de casa. Ele se relaciona bem com seus colegas ouvintes, muitas vezes, faz brincadeiras, que são consideradas, pelos seus amigos, como brincadeiras infantis. Tem um ótimo relacionamento com sua intérprete, ambos sentam juntos durante as aulas, ele demonstra muito carinho por ela, durante a comunicação na qual a oralidade predomina.

**Maria E1:** Maria é a mãe de Jorge, relatou sua história e como foi o momento que ela o recebeu como filho. Ela possuía pós-graduação e o tema de seu TCC esteve voltado à inclusão escolar. Durante a entrevista, teve liberdade para contar a história, respondeu cordialmente algumas intervenções. Demonstrou muito amor pelo filho e afirmou que sempre lutou por vê-lo feliz e realizado.

**Alex E2:** Aluno do 4º ano. Surdo profundo e usava aparelho auditivo comum. Sentava-se juntamente com a intérprete no fundo da sala. Tinha um relacionamento bom com os colegas. No intervalo, algumas vezes, observou-se que ficava sozinho, mas a maioria das vezes estava brincando com seus amigos. Sabe apenas escrever seu nome, não lê e quando copia do quadro é apenas uma "cópia", segundo a intérprete. Ele utiliza muito bem a Libras, embora ainda esteja em processo de aquisição.

**Alan E2:** Aluno do 5º ano. Não é surdo profundo como seu irmão, ele é oralizado. Com o tempo tem perdido a audição e sem o aparelho não consegue ouvir. Ele faz leitura labial. Inicialmente, o aluno se dispunha na primeira cadeira à frente, após a quinta observação, o

aluno passou a sentar-se juntamente comigo no fundo da sala. Comunica-se bem com os colegas, preferindo a oralidade. Algumas vezes o aluno mostra-se sentimental e ciumento, se entristece com os amigos quando fazem algo que não gosta. Como não tinha intérprete, quase não fazia as atividades, por isso, negava-se a desenvolver suas atividades. No lugar delas, preferia desenhar, o que gostava muito de fazer. Algumas vezes demonstrava agressividade, jogando o caderno no chão, não gostava de ser contrariado em suas vontades. Falava constantemente de um professor intérprete da escola, relata o quanto ele o ajudou na Libras e no seu aprendizado escolar. Pude vê-lo se familiarizar com a língua de sinais a partir de minhas intervenções, sempre que estava comigo comunicava-se em Libras tanto com os colegas quanto com a professora; o que antes era somente com o seu irmão surdo.

#### **4.4. PROBLEMA DE PESQUISA**

Com base em todo o referencial teórico, levantamos questões a serem analisadas durante a realização da pesquisa. Questões referidas ao tema central desse trabalho, ou seja, à constituição da identidade surda no desenvolvimento do aluno surdo. Essa problemática envolve tanto questões escolares como familiares, uma vez que, a constituição e fortalecimento da identidade envolvem essas duas vertentes.

A grande questão é analisar a inclusão a qual os alunos surdos estão sendo submetidos nas classes regulares, bem como, se suas identidades, cultura e língua são reconhecidas no ambiente escolar. Diante disso, consideramos importante compreender a escola como um locus que contribui para a construção da identidade do sujeito surdo e até mesmo como um agente fortalecedor dessa identidade.

Como visto anteriormente, a escola tem o poder de abafar ou reconhecer as identidades. Para reconhecer é preciso questionar essas identidades, com isso, buscamos compreender se o sujeito surdo encontra-se inserido no ambiente escolar, permitindo assim: a comunicação, interação com os colegas ouvintes e também, a interação com os profissionais da educação, não somente intérpretes, mas sim, todo o corpo escolar.

#### **4.5. INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

Nessa abordagem foram utilizados o instrumento inerente à pesquisa qualitativa: a observação.

Além disso, julgamos importante a conversa informal com a mãe do aluno surdo implantado na pesquisa realizada na E1 com o objetivo de compreender o processo e decisão em relação ao implante coclear. A mãe relatou em relação ao contato do aluno com a língua de sinais e se ela conhecia anteriormente ao processo.

Por último, o instrumento mais utilizado, a observação. Como afirma Guerra (2014) a observação exige um contato face a face do pesquisador com o seu objeto de estudo. Antes de iniciar a observação é necessária a delimitação dos objetivos da pesquisa, é preciso definir um roteiro para melhor nortear a pesquisa.

Tendo em base isso, durante as observações delimitamos os seguintes objetivos:

- Descrever o contexto escolar e suas orientações gerais sobre a identidade dos alunos, especificamente das turmas observadas;
- Caracterizar a identidade surda no contexto escolar observado;
- Identificar a relação entre os alunos surdos e os profissionais envolvidos na educação de surdos, bem como os atendimentos realizados, mais especificamente, na Sala de Recursos;
- Conhecer a relação entre identidade surda, família e escola;
- Identificar a relação entre os alunos surdos e alunos ouvintes;
- Conhecer o processo de constituição da identidade surda em um aluno que utiliza o Implante Coclear;
- Conhecer a constituição da identidade surda em um aluno que utiliza a Língua Brasileira de Sinais.
- Conhecer a constituição da identidade surda em um aluno surdo oralizado.

Com isso, consideramos que a observação permitiria:

"captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real." (Neto, p. 60, 2001).

Nesse sentido, como descrito anteriormente, os instrumentos possibilitaram a aquisição de novos conhecimentos e um encontro frente a frente entre a teoria e prática.

Nessa perspectiva as observações totalizaram-se em 180 horas, sendo 90 horas na E1 e 90 horas na E2.

## CAPÍTULO 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os episódios ocorreram em duas escolas públicas do Distrito Federal. Sendo assim, reunimos fatos que demonstram como têm sido tratadas, dentro das escolas, as questões referentes à identidade surda, bem como sua constituição e valorização no espaço escolar.

### **Episódio 1– Identidade surda, família e escola**

Em uma conversa com a mãe do aluno surdo implantado, Maria retoma aos seus sentimentos de quando descobriu a surdez de Jorge, relatando que foi um momento que sentiu pena e ficou preocupada pelo futuro de seu filho. Durante a conversa, ressalta que tem consciência de que não é preciso sentir pena. Para ela, há muitos meios e o implante coclear foi uma ótima saída para Jorge.

O descobrimento da surdez ocorreu quando Jorge tinha quase onze meses, e segundo os exames que ele fez no Centro Educacional de Audição e Linguagem, foi detectada a surdez bilateral profundo, a perda da audição ocorreu entre os quatro e seis meses. A pergunta de Maria foi: o que levou Jorge a perder a audição?

Após isso, por orientação de uma fonoaudióloga, Maria foi para São Paulo em busca do Doutor Orozimbo, responsável pelo Centrinho de Bauru, que foi o primeiro a fazer o implante coclear no Brasil. Maria relatava que estava em desespero e não sabia o que era lidar com deficiente auditivo, com surdos. Com essa notícia da surdez de Jorge, conforme suas próprias palavras: o “seu chão caiu”.

Então, descobriu que Jorge tinha uma síndrome genética, a Síndrome de Waardenburg, Essa síndrome foi a causa de sua surdez.

Depois de tudo, segundo Maria, surgiu a história do implante coclear. Logo que soube sobre o implante, cadastrou Jorge no Centrinho de Bauru. O implante coclear na época que Jorge fez, quando tinha um ano e meio, custou setenta mil reais ao convênio médico. Segundo ela, se não conseguisse esse dinheiro, iria vender alguma coisa, mas Jorge iria ter o implante coclear na vida dele. Ela relatou que se ele tem direito, lutaria por isso, pelos direitos de Jorge. Em meio à conversa, Maria relata que tem alertado Jorge acerca de seus direitos, mesmo que ele não necessite.

No ano seguinte da cirurgia, Jorge foi para escola particular. Em todo o processo escolar, sua mãe sempre conversava com a escola e era participativa.

Essa fala foi ratificada quando, durante as observações, Maria constantemente conversava com a intérprete e lhe dava informações acerca dos atendimentos que Jorge realizava na fonoaudióloga. Maria também pedia para a intérprete deixar Jorge mais independente durante as atividades.

Por outro lado, segundo os relatos, a família dos irmãos surdos Alan e Alex nega-se a participar da vida escolar de seus filhos, por isso, a escola tentou acionar o Conselho Tutelar para que a família se atentasse as questões escolares de seus filhos. Segundo a intérprete, os pais de Alex e Alan são ouvintes.

De acordo com a diretora da escola, o contato com a família dos irmãos surdos era impossível, uma vez que eles nunca compareceram às questões escolares. Ela relatou que a mãe deixou os meninos irem à festa junina sozinhos no ônibus escolar, afirmou que a festa era aberta à comunidade, sendo assim, era fundamental o cuidado da família.

Ainda segundo a diretora, quando os meninos estavam doentes é muito custoso fazê-la buscá-los mais cedo na escola, ela já dizia para não ligarem, pois estava grávida e era complicado para ir à escola.

Ainda relata que uma pesquisadora da área de surdez da UnB também tentou contato com a família, a mãe a recusou-a na porta de sua casa.

Durante um recreio, na sala dos professores, alguns professores que já acompanharam os irmãos começaram a conversar acerca da família deles. Eles relataram que a mãe não aceita a surdez dos filhos, até pediu para que não tivesse intérprete na sala de aula. Segundo esses professores, os pais são ouvintes e possuem um grau de parentesco próximo, e que talvez sejam primos, fato que, segundo eles, causou a surdez dos alunos.

Segundo os relatos, os irmãos surdos aprenderam Libras nas escolas, não tivemos conhecimento acerca da aquisição e reconhecimento da Libras como língua dos irmãos surdos por parte da família. Por outro lado, Maria, mãe de Jorge, relatou não ter conhecimento da Cultura Surda e nem da língua de sinais, o que para ela era apenas uma linguagem que Jorge nunca desenvolveu e nem se interessou, pois o implante permitiu que Jorge escutasse e falasse.

## **Discussão**

Percebemos que nas famílias existem dois eixos: a família que participa das questões escolares de seus filhos e aquela que não participa. Consideramos que na E2 temos apenas

relatos e que nos basearemos neles para discutirmos a relação entre identidade surda, família e escola.

Como sabemos, a aquisição da identidade dos alunos surdos depende, primordialmente, da forma de como a surdez é apresentada para eles. E essa apresentação, acontece primeiramente na família. As famílias aqui apresentadas são compostas de pais ouvintes e filhos surdos. Com base nos estudos de Dalcin (2006), quando a família é composta assim, esta pode apoderar-se de concepções dominantes. Dessa forma, a comunicação e interação no ambiente familiar podem ficar comprometidas.

As concepções dominantes acerca da surdez podem fazer com que as famílias rejeitem a língua de sinais e conseqüentemente, há a predominância da oralização. Como vimos, a oralização compromete o desenvolvimento do aluno surdo em sua língua, o que tem como consequência o desenvolvimento de muitas áreas, como a cognitiva e a social, por exemplo.

Observamos que, segundo os fatos, a concepção clínica da surdez tem predominado sobre essas famílias. E também, que a cultura surda e a importância da língua de sinais não lhes foram apresentadas.

A mãe de Jorge fazia-se presente às questões escolares, embora, observamos mais interação com a intérprete do que com a professora regente. Isso demonstra o desconhecimento da mãe em relação aos diferentes papéis: o da intérprete como aquela que possibilita a comunicação na língua de sinais e o da professora como aquela que conhece ou deve conhecer as diferentes culturas presentes na sala de aula e mais que isso, possibilitar que essa cultura seja valorizada entre todos.

Percebemos que de acordo com o relato da mãe, que os discursos clínicos predominaram. Segundo Strobel (2006) esses discursos tem o objetivo de estabelecer a visão da surdez como defeito e doença, dessa forma, buscam a cura e a normalização do sujeito. A normalização, segundo Silva (2012), significa atribuir privilégios às identidades ditas padrões, essas identidades acabam por se tornarem únicas.

Da mesma forma, de acordo com os relatos acerca da família dos irmãos surdos,, como relatado por professores e diretora, não ir à escola, negar intérprete nas salas por considerar que seus filhos não precisam, denota a predominância das concepções dominantes, ou seja, a identidade ouvinte como superior.

Os relatos apresentam a construção de uma identidade surda deficitária, ou seja, as famílias apresentam falhas na conscientização da surdez e a escola um déficit dessa conscientização. Percebemos, pois, que há necessidade da escola proporcionar a

conscientização à família dos alunos surdos, apresentar-lhes a Cultura Surda e a língua de sinais. Dessa forma, desconstruindo o que a concepção clínica da surdez vem criando.

### **Episódio 2 – Identidade surda e rotina escolar**



Foto 4 – Pátio aonde os alunos realizam o momento cívico – E1

Na rotina inicial, em ambas escolas, os alunos faziam a oração e parabenizavam os aniversariantes, juntamente com as professoras, intérpretes e diretoras.

O momento cívico diante da Bandeira do Brasil ocorria nas duas escolas, na E1 acontecia nas sextas-feiras no final do turno e na E2, acontecia antes de iniciarem as atividades escolares diárias, todos os alunos se reuniam no pátio juntamente com as professoras, diretora e intérprete. Nesse momento, todos cantavam o Hino Nacional com a bandeira do Brasil disposta à frente de todos.

Todos os relatos descritos, em parte, aconteciam de forma bilíngue. Apenas na E2, identificamos que a intérprete ensinava a todos a oração do “Pai Nosso” em Libras, diretora e professoras aprenderam também.

### **Discussão**

Consideramos que as escolas, ao proporem o momento do Hino Nacional, repassam valores em relação à cidadania e amor à pátria.



Vale destacar que ambas as escolas proporcionam a intenção em valorizar a comunicação reconhecendo a língua de sinais como parte da identidade dos alunos surdos. As intérpretes, ao fazerem parte dos momentos proporcionando a comunicação para os alunos surdos, denota a falha no desenvolvimento de todos os momentos na perspectiva bilíngue. É uma necessidade diária que a Libras seja ensinada a todos os alunos, seja durante o Hino Nacional, ao Pai Nosso ou até mesmo durante a parabenização dos aniversariantes.

Como destacado por Bezerra, Silva e Caldas (2014), percebemos as escolas exercendo sua função social, transmitindo valores necessários à formação de cidadãos. Ao transpassar esses valores, as escolas reconhecem as diferentes culturas e identidades, fazendo com que os outros alunos também reconheçam que naquele ambiente há pessoas com uma língua diferente, mas importante como todas as outras. Destacamos que esses momentos são cruciais para que os valores de uma cultura, bem como seu conhecimento sejam apreciados.

Percebemos que o bilinguismo nas escolas não deve acontecer apenas em parte, mas em todos os momentos da rotina escolar. As escolas devem construir a visão acerca da importância da Libras para a comunicação dos alunos surdos para todo o corpo de funcionários das escolas, pois é essa importância que valorizará a constituição da identidade surda no aluno surdo.

### **Episódio 3 – Encontro entre diferentes identidades**

Durante uma observação na Escola Parque, os alunos estavam em uma aula de Educação Física, o professor dividiu a turma entre o jogo de Queimada e Futebol. Durante a divisão, Jorge revelou preferir jogar queimada, segundo ele, no futebol os meninos ficavam jogando a bola nele de propósito.

A segunda aula foi de Artes, o tema foi: tangram. A professora propôs a divisão da turma em duplas para montar uma imagem com as figuras geométricas. Jorge ficou sem dupla, ao ver que iria ficar sozinho, olhou para os lados e a professora interviu chamando alguém para compor dupla com ele.

Por outro lado, durante os intervalos na E2, Alan demonstrava tristeza todas as vezes que seus colegas não o incluíam na brincadeira. De acordo com a professora, ele está apaixonado e quer chamar atenção.

Percebemos que Alan quase não brincava com seu irmão durante o intervalo. Observamos Alex, irmão de Alan, sozinho algumas vezes e outras vezes, brincava com seus amigos ouvintes.

## **Discussão**

Jorge revelou o sentimento de exclusão que sente durante as brincadeiras, o que é confirmado quando seus amigos não o escolhem para fazer as duplas e quando jogam bola nele durante o futebol.

Percebemos que os alunos surdos não têm sido reconhecidos em suas diferenças e pouco vemos as escolas ou professores tratarem da valorização das diferenças e identidades. Como afirmou Fernandes (2006), parece que existe uma maneira certa de ser, um padrão e o que foge disso, fica à margem.

Dessa forma, concluímos compreendemos que é preciso que a escola incentive o reconhecimento das diferenças, ver o outro como distinto, como portador de uma identidade diferente do “eu”, é enxergar o “outro”. Quando passamos a compreender esse “outro”, a valorizar sua identidade, as diferenças serão apreciadas. (Fernandes, 2006). Ou seja, não se trata de tolerar e respeitar as diferenças, mas de reconhecê-las e trabalhá-las no ambiente escolar.

Esse episódio revelou que há relações de poder que delimitam o que o excluído pode ou não fazer. Dessa forma, aquele que é dominado tende a querer se adequar ao padrão, por não ser reconhecido e valorizado em sua diferença, a consequência então é esconder sua identidade.

Em detrimento a isso, percebemos que Alan desenvolve alguns comportamentos emocionais intensos quando a professora chama sua atenção ou quando ele não quer desenvolver alguma atividade. Como afirma Witkoski (2012), a maioria dos alunos na escola regular são ouvintes. Os alunos surdos ficam excluídos, sozinhos e sem interação social. O que muito compromete a constituição da identidade surda no ambiente escolar, dessa forma, a escola ao invés de favorecer, tem contribuído para que as identidades permaneçam abafadas diante das diferenças.

### **Episódio 4 – Identidade surda irrevelável**

Durante a aula de português, Jorge estava com uma touca preta, pegou uma amarela na mochila e foi ao banheiro trocar. Assim que voltou do banheiro, uma colega disse em voz alta: "*e essa touca ridícula? Parece palhaço*", Jorge ficou calado e sem graça foi para o seu lugar. No dia anterior, segundo a intérprete, seus colegas tentaram tirar a touca dele e ele ficou muito furioso.

Em um determinado momento da aula, a professora disponibilizou um tempo para todos os alunos irem ao banheiro. Assim que os alunos voltaram, Jorge chegou muito chateado porque um colega tirou a sua touca. Ele chegou e reclamou para professora e para a intérprete, somente a intérprete teve a atitude de corrigir os colegas, dizendo para respeitarem o espaço dele, pois Jorge está se acostumando com a ideia do aparelho, está se adaptando. Dito isso, uma aluna diz em voz alta: "*Isso é frescura dele*".

Em relação ao uso da touca, durante uma conversa informal, sua mãe relatou que Jorge e frequenta muitos lugares e não usa touca. Maria chegou a pensar que alguém na escola poderia ter falado do aparelho, ocasionando assim, a vergonha.

Maria conversou com a professora, e após a conversa, Jorge revela que as pessoas ficam olhando para o aparelho. Maria diz aproveitar para dizer a ele que essa é uma oportunidade que ele tem de explicar o que é o aparelho e que ele não pode ter preconceito contra ele mesmo.

Jorge demonstrava muito receio em ter que tirar a touca, isso é ratificado quando os colegas que se sentavam atrás de Jorge, começaram a reclamar que sua touca estava atrapalhando a vista do quadro. Jorge ficou irritado e começou a dizer que não iria tirar a touca e que não era obrigado a tirar, disse isso sendo que ninguém o havia pedido para tirar.

## **Discussão**

Jorge não deixava que ninguém tirasse ou tentasse tirar sua touca, ele queria esconder o aparelho, pois tinha vergonha. O início da utilização da touca por Jorge e a minha chegada à escola coincidiram. Dessa forma, não observamos, em nenhum momento, a conscientização da professora em relação a Jorge e sua touca, salvo uma vez que a intérprete tentou conversar com a turma, depois que Jorge chegou triste por terem tirado a touca dele no banheiro.

Percebemos, com os comentários dos colegas de sala, que eles não tinham conhecimento e nem reconhecimento desse momento ao qual Jorge estava passando. Eles achavam que o uso da touca se referia a uma "*frescura*" da parte dele.

De acordo com nossa observação e a partir das leituras, podemos afirmar que Jorge possui uma identidade surda incompleta, isto é, segundo Perlin (1988), essa identidade tem como marca considerar a identidade ouvinte como superior. Mais que considerar, o sujeito surdo que possui essa identidade tende a sentir-se inserido na identidade ouvinte.

Nessa situação, com base em Hall (2012), a identidade só pode ser construída através do "outro". Dessa forma, as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir, ou

seja, ao negar sua identidade, Jorge está considerando que ser ouvinte é melhor e por isso, considera-se igual a todos por escutar através do implante coclear.

De acordo com Jorge é vergonhoso possuir implante e por esse motivo utiliza a touca, revelou também, que a utiliza apenas na escola, e no prédio aonde mora brinca com seus colegas sem a touca.

O fato de Jorge ter vergonha apenas na escola, nos faz pensar, que a escola é fundamental para constituição de identidades e em como a escola tem deixado a desejar no trabalho com essas identidades. Como afirma Fernandes (2006), as identidades padrões, impostas pela sociedade, ocasiona sujeitos com identidades mascaradas e abafadas quando negam suas identidades pela imposição da sociedade.

Esse episódio não se trata apenas do uso de uma touca, mas um aluno surdo que pelas imposições e não reconhecimento de sua cultura e língua no espaço escolar prefere esconder sua identidade que até então se encontrava sofrida e inaceitável, vista, portanto, como uma identidade deficitária.

### **Episódio 5 – Identidade surda e Inclusão na sala de aula**

Durante a correção da tarefa de casa, a professora propôs que os alunos participassem e compartilhassem suas pesquisas. Todos participaram, exceto os ditos inclusivos.

No final da aula a professora passou pelas mesas corrigindo as atividades feitas. Porém, não passava na mesa de Jorge e do outro aluno com necessidades educacionais especiais, sendo assim, a intérprete é quem dava o auxílio a eles. Com isso, Jorge sempre tirava suas dúvidas com ela.

A cena se repetiu outras vezes, a regente passou nas mesas para olhar as atividades feitas e não passou nas mesas do Jorge... No mesmo dia houve explicação de conteúdo novo, o conteúdo foi ensinado a Jorge pela intérprete. Jorge tinha uma dúvida e falou com a intérprete, esta foi até a professora para que ela tirasse sua dúvida. A professora explicou diretamente para a intérprete, não tendo relação direta com Jorge.

Assim que Jorge terminou sua atividade quis que a professora a corrigisse, ele acenou enquanto ela estava passando, porém não o viu.

Apenas no final da aula, foi observado o primeiro contato direto entre a professora e Jorge, ela passou, olhou seu caderno e deu visto.

### **Discussão**

Percebemos uma sala dividida, ou seja, havia um grupo de alunos que eram de responsabilidade da professora e havia outro grupo, de responsabilidade da intérprete. Enquanto que a professora regente ensinava e auxiliava os alunos, a intérprete repassava os ensinamentos aos alunos surdo e ao seu colega com necessidades educacionais especiais que sentava-se ao lado.

A exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, tanto no momento da participação da atividade, quanto no momento que a professora passa de mesa em mesa corrigindo a tarefa, revela-nos que ela não vê esses alunos como seus, atribuindo assim, toda a responsabilidade para a intérprete. Isso é confirmado quando Jorge tem uma dúvida e ao invés de procurar a professora, ele procura a intérprete e assim que a intérprete fala da dúvida de Jorge para a professora, ao invés de ir até a mesa do aluno, explicou para a intérprete. Vale ressaltar que Jorge usa implante coclear, nada impedia da professora conversar diretamente com ele.

Esse episódio revela com base em Dorziat (2009), que as salas de aula se tornam vazias quando não consideram o sujeito em sua totalidade. Isso faz com que os alunos se sintam inferiores em detrimento aos alunos ditos padrões, o que pode afetar a assimilação de conhecimentos e até mesmo, o convívio escolar.

É nessa perspectiva que Witkoski (2012) revela que a simples presença do intérprete não é o suficiente, pois permanece o sofrimento relacionado às diferenças linguísticas e ao isolamento na sala de aula. Tudo isto repercute na constituição de identidade. Neste caso de uma identidade surda inferiorizada, estigmatizada, alienada.

Ainda como afirmou Witkoski (2012), o aluno surdo está invisível e a inclusão se resume apenas a uma ocupação física. Kelman e Buzar (2012) destacam que é necessário romper com essa invisibilidade, é preciso criar um ambiente acolhedor, respeitador e plural, para isso, é necessário sair da teoria para a prática.

## **Episódio 6 – Identidade surda e o Atendimento Educacional Especializado**

Jorge teve atendimento na Sala de Recursos, estava ele e outro aluno surdo com surdez leve. Eles estavam jogando um "dominó de tabuada" com a supervisão da professora da Sala de Recursos. E após esse jogo, eles voltaram para sala de aula. Durante o jogo, ela relatava que estava observando quem estava com problemas na tabuada e os direcionava a estudar mais.

Em uma segunda observação na Sala de Recursos, estavam Jorge e outro aluno. O aluno que também estava na sala tinha uma surdez leve, falava e escutava bem, porém, com certo grau de dificuldade.



Foto 5 - Interpretação de quadrinhos, proposta de atividade da Sala de Recursos.

Nessa observação, a professora distribuiu a eles umas folhas com história em quadrinhos para eles interpretarem a imagem e criarem uma redação segundo o que eles iam vendo. Ela leu com eles e pediu para eles interpretarem o quadro juntamente com ela, que ia os auxiliava durante a realização da atividade. Jorge demonstrou dificuldade e insegurança na interpretação.

A professora relatou que tem trabalhado mais a Língua Portuguesa com os surdos, e que trabalha Matemática também, mas Língua portuguesa é o que ela mais trabalha.

## Discussão

Segundo o PPP, a Sala de Recursos tem como finalidade auxiliar as professoras, proporcionando a minimização das dificuldades de aprendizagem. Ainda segundo o PPP, a sala busca superar as dificuldades dos alunos surdos nas classes comuns da rede regular de ensino, por meio de experiências contextualizadas, acesso a equipamentos específicos, materiais pedagógicos adequados em atendimentos individuais e em grupos com diferentes níveis linguísticos para aquisição da Libras e orientações para os professores, comunidade escolar e família.

Percebemos um atendimento que não valoriza a língua de sinais e cultura surda pelo fato da professora não utilizar a Libras, utilizando, portanto, a oralidade. Numa sala destinada a alunos surdos espera-se que haja atendimento em língua de sinais e também, perspectiva bilíngue.

A questão é: Como a escola pode desenvolver e contribuir para a constituição da identidade surda por meio da Sala de Recursos?

Como afirma Rodrigues (2015), à intensificação dos alunos surdos nas escolas regulares, fez-se necessário uma escola que lide bem com o desafio de proporcionar um ensino que valorize a diferença cultural e linguística dos alunos surdos, bem como, apresentar essa diferença às demais diferenças presentes no ambiente escolar.

É nessa perspectiva que pensamos no trabalho realizado na Sala de Recursos e em como as identidades podem ser constituídas através da Libras e dos recursos necessários à educação dos alunos surdos, por exemplo, os recursos visuais.

Percebemos que a Sala de Recursos poderia contribuir para a constituição de identidades surdas e reconhecimento dessa diferença pelos estudantes ouvintes através de estratégias pedagógicas que contribuam e que valorizem o desenvolvimento da língua de sinais e a cultura surda por parte dos estudantes surdos. A Sala de Recursos poderia desenvolver projetos que envolvam os alunos surdos no conhecimento de sua cultura, mais que envolver os alunos surdos, envolver também todos os alunos ouvintes, para que aprendam sua língua e se comuniquem com os alunos surdos através da língua de sinais.

### **Episódio 7 – O encontro com os pares**

Em uma de nossas observações, acompanhamos Jorge conjuntamente com a intérprete para conhecer a escola na qual ele iria estudar no próximo ano.

No início, fomos orientados sobre a existência de duas Salas de Recursos, uma dessas salas era destinada apenas aos alunos surdos. Sendo assim, ficamos aguardando a chegada da professora responsável pela Sala de Recursos dos alunos surdos.

Enquanto isso, chamei Jorge para conhecermos a escola. Durante o passeio, nos deparamos com vários surdos e conversamos com dois. Em Libras, incentivei Jorge que disséssemos que estávamos conhecendo a escola ao qual Jorge iria estudar. Pedi para que Jorge se apresentasse e ele fez o seu sinal.

Ainda durante o passeio, conversei com Jorge sobre a escola e que nela havia alunos surdos como ele. Jorge negou sua identidade surda ao dizer que não era surdo pois usava o

implante coclear. Enquanto isso, a intérprete estava na Sala de Recursos conversando com a professora.

Observamos que a Sala de Recursos é bem acessível, nas paredes estão expostos os projetos realizados com os alunos surdos nos horários contrários ao da aula. Os projetos envolvem: cinema, culinária, Libras.



Foto 6 - Sala de recursos e os Projetos Pedagógicos

Depois de conhecermos a Sala de Recursos, a professora nos levou a todas as salas, apresentando Jorge aos demais alunos surdos. Durante as visitas, Jorge e a intérprete encontraram colegas surdos que eram da atual escola de Jorge, eles conversaram bastante.

Ao reencontrar alguns amigos surdos que eram da sua escola, Jorge ficou feliz. Foi um importante momento de encontro entre alunos surdos. Pois Jorge, mesmo não se considerando surdo, viu colegas surdos conversando em língua de sinais.

Ele então demonstrou satisfação em conhecer a futura escola, voltamos com ele bastante sorridente e feliz.

## **Discussão**

Consideramos uma atitude muito pertinente da intérprete ao levar Jorge para conhecer a futura escola. Diferentemente da atual escola de Jorge, essa escola tem vários alunos surdos, dessa forma, compreendemos que Jorge terá mais contato com outras identidades surdas.

Percebemos que a falta de convívio com alunos surdos, na atual escola, faz Jorge sentir-se o único diferente, sendo assim, ele não tem contato com a língua de sinais e fatores



ligados à Cultura Surda, mesmo frequentando uma escola inclusiva. E o mais preocupante, os alunos surdos" (..) além de permanecerem sozinhos, não conseguem construir uma identidade própria, ficando à margem também do processo de aprendizagem (...)" (Witkoski, p. 40, 2012). O que pode comprometer o desenvolvimento do aluno surdo, tanto o desenvolvimento da sua aprendizagem, quanto o seu desenvolvimento social.

Ao chegar nessa escola, Jorge tentou mostrar-se diferente dos outros alunos surdos, por escutar através do implante coclear, desconhecendo sua identidade surda. Ao reencontrar alguns amigos surdos que eram da sua escola, Jorge ficou feliz. Foi um importante momento de encontro entre alunos surdos. Pois Jorge, mesmo não se considerando surdo, viu colegas surdos conversando em língua de sinais.

Analisamos também, a diferença entre as Salas de Recursos das escolas. Esta desenvolve projetos com os alunos, valorizando a língua de sinais. Apesar de que as exposições nas paredes não estavam em perspectiva bilíngue.

É nessa perspectiva que destacamos o reconhecimento e valorização da diferença por parte da escola. Que todos os alunos se desenvolvam de forma com que as suas particularidades sejam reconhecidas e valorizadas. É importante que o bilinguismo haja de fato, e que a escola valorize a língua de sinais, e que de fato, ela seja bilíngue. É necessário que haja na escola, diariamente, o contato com a Libras, dessa forma, o aluno surdo estará incluído e reconhecido em sua diferença.

### **Episódio 8 – Identidade surda, inclusão e a “A família Sol, Lá, Si...”**

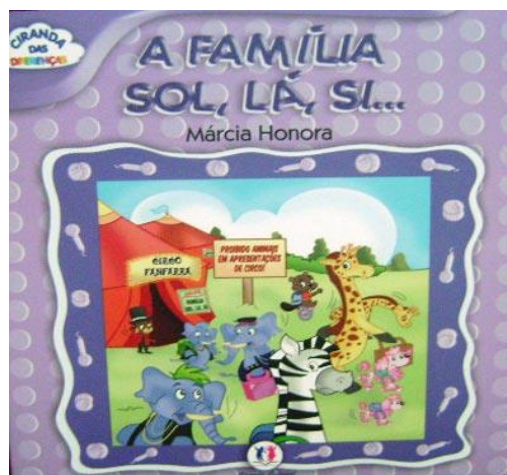


Foto 7 – Foto do livro utilizado pela professora.

A professora do 4º ano colocou um vídeo para as crianças. Alex pegou uma cadeira e levou-a para perto da televisão, esta estava disposta na parede ao lado do quadro branco. O vídeo contava uma história: “A Família Sol, La, Si...”, a história era contada através de imagens de um lado da tela, e do outro ficava uma intérprete, tinha também a legenda.

A história tratava de uma família de elefantes músicos. Nessa família nasceu um novo integrante que tinha “problema de audição”. Cada membro da família tocava um instrumento, porém, o contrabaixo estava à espera do novo integrante da família, este estava prestes a nascer.

Quando o elefante nasceu, sua família percebeu que havia algo de diferente quando ele não acordava com os barulhos dos ensaios. A família então levou o elefante para ser diagnosticado no hospital. Segundo a história, o elefante tinha um “problema de audição” e necessitava de aparelho. A história revela que o elefante tinha acompanhamento de fonoaudiólogo a fim de que o elefante pudesse ter uma vida próxima de outros elefantes de sua idade.

Assim que o vídeo acabou, a professora chamou todos à frente, e em roda, recontou a história utilizando o livro.

## **Discussão**

Percebemos a intenção da professora em proporcionar aos alunos um momento que tivesse por finalidade contar a história de uma família de elefantes músicos com um integrante diferente dos demais, o que pode favorecer uma reflexão a respeito de como lidamos com as diferenças mais marcantes, como nos sentimos quando possuímos alguma diferença, entre outros aspectos.

Entendemos o quão é fundamental que a professora utilize recursos visuais no trabalho pedagógico com estudantes surdos, pois, segundo Dorziat (2009), essas possibilidades visuais são elementos essenciais para a valorização da Cultura Surda no ambiente escolar.

No entanto, em relação especificamente à história escolhida para desencadear uma reflexão a respeito das diferenças no contexto social, percebemos que o elefante foi ao médico a fim de resolver o **problema**, pois a sociedade vê a perda de audição como um problema, reproduzindo uma percepção social e histórica, na qual a falta de audição era compreendida como um obstáculo para o desenvolvimento do sujeito surdo.

Com base em Gesser (2009), constata-se que a história tem um viés patológico, considera a surdez como um problema e o objetivo passa a ser normalizar o sujeito.

Pensamos, portanto, em como fica a identidade do aluno surdo ao ver que para ser igual às outras crianças de sua idade, precisa adequar-se a elas? Como ele se sente ao assistir uma história dessas, se reconhece sua identidade surda como uma singularidade que se desenvolve por meio da Libras?

### Episódio 9 – Identidade surda e inclusão na sala de aula

No primeiro dia de observação da turma do 5º ano, percebi que Alan sentava na primeira cadeira à frente da mesa da professora. Como não tinha intérprete, a professora acompanhava, ao mesmo tempo, o aluno surdo e o restante da turma.

Conversei com a professora durante o intervalo e expliquei-lhe que eu poderia auxiliar. Ela então propôs que ajudasse Alan, pois segundo a mesma a compreensão dele ficava comprometida sem a ajuda de uma intérprete, pois a atenção dela era voltada a todos os alunos ao mesmo tempo.

A partir de então, a professora pediu para que Alan sentasse ao meu lado, no fundo da sala.

Durante a realização de um exercício de matemática, utilizei representações em forma de desenhos para que Alan compreendesse o enunciado da questão.

Após concluirmos o exercício, a professora iniciou a correção. Alan foi chamado para resolver uma questão no quadro. Ele ficou entusiasmado, pois havíamos feito essa questão juntos, então, foi à frente.

Em outra observação, a professora sugeriu que os alunos fizessem algumas questões do livro didático. Essas questões pediam que os alunos fizessem leituras em voz alta, para assim, respondê-las, Não houve material adaptado para Alan.

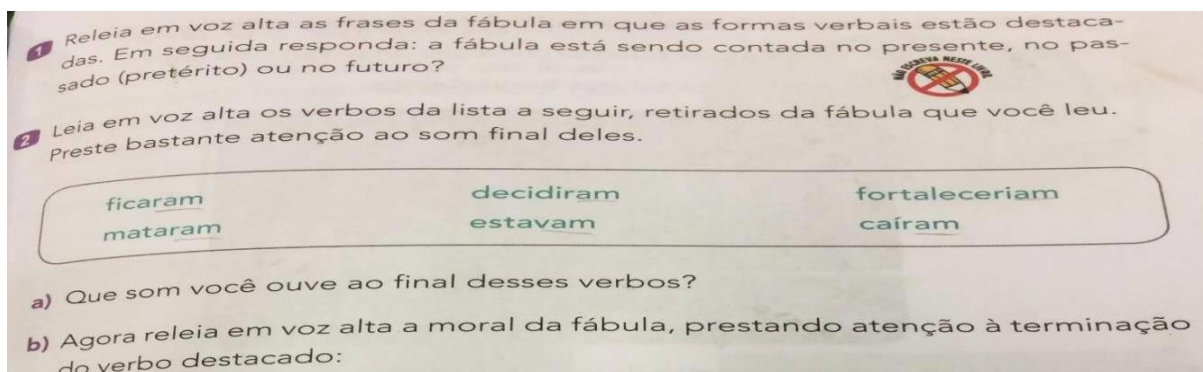


Foto 8 – Exercício do Livro Didático

Em outro dia, durante a semana de provas, a professora me informou que haveria prova no segundo horário. Perguntei a Alan sobre a prova, ele ficou surpreso, pois não sabia, segundo ele. Afirmou também, não ter estudado.

No momento da prova, Alan continuou do meu lado, sua prova era semelhante às dos demais.

Assim como os demais alunos, Alan dispunha de dicionário da Língua Portuguesa para pesquisar as palavras. Auxiliei-o durante as questões, mas permitindo que respondesse conforme sua interpretação.

Uma das questões pedia a separação de sílabas e a classificação em oxítone, paroxítone e proparoxítone. Alan não compreendeu e demonstrou não conhecer o conteúdo, seguimos em frente deixando-a em branco.

Assim que Alan concluiu a prova, conversei com a professora sobre essa questão. Ela afirmou ser um conteúdo que exige som das sílabas. Relatou também que explicou esse conteúdo "cantando" a palavra para identificar a sílaba mais forte.

## **Discussão**

Esse episódio reúne momentos que revelam a forma como a identidade surda de Alan vem sendo constituída em um ambiente que se diz inclusivo. Apesar da professora envolver todos os alunos na aula, apresenta dificuldades para tornar o conteúdo e as estratégias acessíveis ao estudante surdo. Alan é muito inteligente, compreende bem as disciplinas. Gosta muito de desenhar, por isso, utilizei desenhos com ele durante a realização do exercício de matemática.

A figura 11 trata de um exercício que a professora estava corrigindo e a questão pedia que os alunos utilizassem a "voz alta" para responder, o que seria praticamente impossível de ser realizada por um aluno surdo. Porque não se planejou outra estratégia pedagógica, de preferência visual, para que Alan identificasse a sílaba tônica? Com relação à prova, questiona-se por qual meio a informação foi dada à Alan. Durante a realização, nos deparamos mais uma vez com questões que exigiam ouvir o "som" da sílaba para identificar a sílaba tônica, vale ressaltar também, que o aluno surdo dispunha do mesmo dicionário que os alunos ouvintes. Todos esses relatos só fortalecem ainda mais a necessidade de um trabalho pedagógico que considere as especificidades visuais de um estudante surdo.

Dessa forma, mais uma vez, retomamos Witskoki (2012), quando afirma que a inclusão tem acontecido de forma invisível, onde o aluno somente ocupa um lugar na escola.

Além disso, destacamos Dorziat (2009), que afirma que uma escola de qualidade deve buscar a valorização da língua de sinais e que também, aborde os conteúdos de forma a utilizar as possibilidades visuais. Todos esses aspectos estão relacionados com identidade surda, que precisa ser reconhecida e valorizada num ambiente escolar.

Destacamos também, que é muito importante o desenvolvimento de estratégias pedagógicas bilíngues que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes surdos, bem como, a presença de profissionais bilíngues no contexto escolar, como tradutores e intérpretes de Libras.

### **Episódio 10 – A bateria acabou e agora?**

Após a explicação de um conteúdo, a professora propôs a realização de exercícios. Utilizei o livro didático para explicar a Alan e o ajudar a responder as questões. Durante a explicação ele sentiu-se incomodado, pois a bateria do seu aparelho estava acabando. Sendo assim, ele retirou a bateria do aparelho e esperou um instante, colocou novamente e voltou a funcionar. Ele fazia isso sempre que a bateria acabava.

Sem o aparelho Alan não conseguia ouvir nada, ele ficou preocupado em como iria fazer se a bateria acabasse, falei pra ele que nos comunicaríamos em Libras caso isso acontecesse, ele pensou e concordou.

Ao voltar do recreio, as crianças lancharam e assim que terminaram, iniciaram atividade de português. Auxiliei Alan em sua atividade, a bateria do seu aparelho tinha acabado outra vez. Alan demonstrou preocupação pela comunicação, então, sugeri a conversa em língua de sinais.

A professora realizou uma leitura de uma peça teatral coletivamente e separou os personagens. Os alunos foram à frente e com o livro encenaram. Ainda com bateria, Alan cumpriu as falas de seu personagem e gostou tanto desta atividade que pediu para realizá-la novamente.

Quando a bateria acabava, ele tirava, esperava uns minutos, colocava novamente e assim o aparelho voltava a funcionar. A bateria durava pouco e ele ficava repetindo essa ação. Durante esses momentos, Alan relatou que não gostava de Libras, ele conseguia fazer leitura labial muito bem.

### **Discussão**

Percebemos que, assim como o aluno Jorge, Alan prefere a oralização. A preocupação em sua bateria acabar se resumia em: Como vou me comunicar agora? A comunicação parecia limitada a uma única forma. Esse fato revela o questionamento sobre que trabalho pedagógico tem sido feito com relação à identidade surda, se a própria língua de sinais não têm sido valorizada nas salas de aula, se o aluno surdo não se identifica com essa forma de comunicação, com aquilo que deveria ser sua primeira língua. Considera-se que a língua de sinais deveria ser utilizada sem nenhuma restrição por parte do aluno surdo, ele precisa sentir-se livre para usá-la num ambiente que o permite, ou seja, num ambiente supostamente bilíngue.

Com base em Kleiman (1988), percebemos que os sujeitos surdos são pertencentes a uma língua diferente num espaço, ou seja, na escola, onde predomina a língua do ouvinte, a dominante. Quando uma língua dominante é imposta, transpassa a ideia de que esta é a língua oficial, a língua padrão. Dessa forma, ser usuário dessa língua é fundamental para a comunicação. Sendo assim, os alunos surdos ficam a margem da comunicação oral, uma vez que sua língua não é reconhecida dentro do ambiente escolar. Destaca-se, ainda, que a língua de sinais é o principal símbolo de representação da identidade surda.

### Episódio 11 – A banana diferente

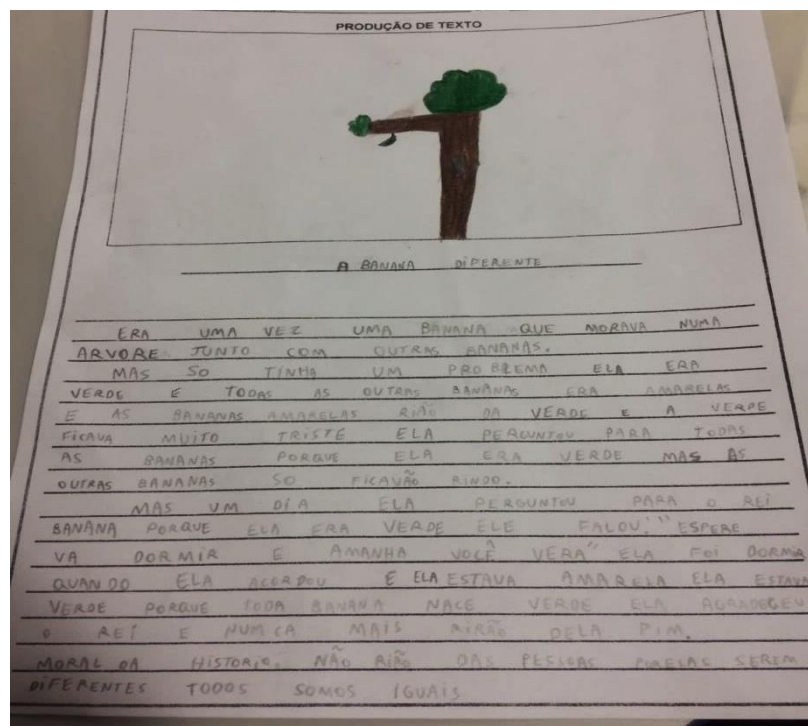


Foto 9 – Texto produzido por um colega de Alan.

A professora sugeriu a produção de texto com o tema livre. Um colega mostrou-me sua produção de texto que retratava as diferenças, e segundo ele, fez esse texto com inspiração em Alan. Ele relatou que, no início do ano, muitos colegas riam de Alan por ser surdo.

O texto se referia a um pé de banana, nessa bananeira havia apenas uma banana verde e todas as demais eram amarelas. Sendo assim, a banana verde ficava muito triste porque todas riam dela. A banana perguntou a um rei porque ela era verde, ele a aconselhou esperar. Quando a banana verde acordou, estava amarela. O aluno, na moral da história escreveu: *“Não riam das pessoas por elas serem diferentes, todos somos iguais”*.

Percebemos que o aluno usou a história de Alan como uma inspiração. Ele afirmou que Alan sofria muito preconceito por ser diferente. Alan ficou feliz em ler a história e mais ainda em saber que foi inspirada nele. Ficou muito empolgado pela leitura.

Assim que li a produção de texto, mostrei a Alan, ele ficou muito feliz, sugeri que o colega lesse o texto para a turma, fomos à frente e ele me pediu para ir fazendo em Libras enquanto ele lia. Não foi possível realizar a leitura, pois os alunos tiveram que sair de sala, pois, foram para o ensaio da quadrilha junina.

## **Discussão**

O episódio acima nos ajuda a refletir mais uma vez a respeito de que as diferenças não devem ser toleradas, elas precisam ser apreciadas. É preciso desconstruir essa linha que busca dividir o que é tolerante/tolerado, correto/errado, adequado/inadequado. Esse aluno releva, com sua atitude, o conhecimento acerca da identidade de Jorge, que numa sala de aula há muitas diferenças e essas diferenças são únicas, singulares e dignas de valorização e apreciação.

Dessa forma, a exclusão presente na sala de aula, como afirma Fernandes (2006), tende a definir que aquilo que “eu sou” é positivo, aquilo que o outro é, será negativo. Com isso, barreiras são estabelecidas entre dentro da sala de aula, essa definição impede do “eu” ter um encontro com o “outro” a ponto de partilharem suas diferenças e culturas.

E nesse episódio vimos o outro buscando se encontrar com o eu, mas não houve nenhum trabalho pedagógico que pudesse potencializar esse processo. Infelizmente, a turma não compartilhou o reconhecimento do amigo de Alan com relação às diferenças, principalmente da identidade surda, que é a marca simbólica de Alan, mas que tem ficado invisível em sala de aula.

Ainda que limitado, o que podemos destacar de todo esse processo é que pelo menos um aluno conseguiu romper a barreira que existe entre as diferenças e que Alan sentiu-se valorizado, mas esse trabalho precisa sair do âmbito individual e espontâneo e passar para um viés coletivo e sistemático dentro do trabalho pedagógico de fato inclusivo e bilíngue, propagandeado pela escola.

### **Episódio 12 – Aprendendo os sinais de uma forma divertida**

Durante as atividades, com a autorização da professora, Alan e eu usávamos um aplicativo (Hand Talk) para nos ajudar a aprender novos sinais.

Alan demonstrou interesse pela Libras e curiosidade ao pesquisar os sinais das partes do esqueleto humano que ele estava vendo no livro. Depois, pesquisou palavras de seu interesse, como: frutas, comidas, etc.

Durante a correção de um exercício de Geografia, sugeri que Alan procurasse as respostas no livro e o ajudei a entender o conteúdo. Aprendemos e pesquisamos juntos os sinais das Américas (do Norte, Central e do Sul) e também os sinais de alguns países, como: Peru, Argentina, Estados Unidos, entre outros.

Alan sempre conversava comigo em Libras, mas com seus amigos e professora, conversava oralmente.

Com o tempo, Alan demonstrou curiosidade em aprender sinais. Em todas as atividades, nós aprendíamos sinais novos. Percebemos que sempre que chegava a escola, Alan sempre se comunicava em Libras, o que antes, era somente através da oralidade. Ao final da pesquisa, pudemos perceber que ele tem usado a língua de sinais até mesmo com seus colegas, que muitas vezes não compreendem, mas se esforçam e sempre buscam aprender Libras, até mesmo perguntando-me.

### **Discussão**

Esse episódio inspira a reflexão da escola como um espaço de apresentação e apreciação da língua de sinais. Quando a escola compreende que ela precisa instigar o uso da língua de sinais pelo aluno surdo, mas também por toda a comunidade escolar, ela está constituindo identidades surdas de forma com que essa identidade seja valorizada não somente pelas profissionais da escola, mas por todos os estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes.



Como muito estudado, a língua de sinais é a porta que se abre aos conhecimentos acerca da Cultura Surda, pois ela contribui com a constituição de uma identidade visual. Por isso é essencial que a escola apresente e proporcione esse momento de utilização da língua de sinais, tornando o espaço de fato acessível/bilíngue.

Sendo assim, compreendemos que a aquisição da língua de sinais afeta o desenvolvimento em muitos aspectos, por exemplo: a interação no ambiente escolar, a liberdade de expressão, facilidade em compreender os conteúdos, mas acima de tudo, é fundamental para o processo de constituição de uma identidade surda, tão salutar ao desenvolvimento dos sujeitos.

### **Episódio 13 – Libras a ponte que liga diferentes identidades**

Quando Alan não tinha algum material (tesoura ou cola) pedia para os seus colegas, que não sabiam nada ou muito pouco de Libras, mas o entendiam. Assim que Alan pegou um material emprestado aconselhei-o a agradecer o colega em Libras, logo após, ensinei os colegas a fazerem o sinal “de nada” em Libras. Alan ao devolver o material, agradeceu novamente e o colega fez o sinal “de nada”, sem intervenção.

Em outra oportunidade, propus aos alunos para sentarem no chão e fazerem uma roda. Comecei a roda de conversa perguntando aos alunos o significado da palavra Libras, qual a sua importância e se eles sabiam palavras em língua de sinais. Essas perguntas trouxeram um debate muito importante, os alunos participaram, uma de suas respostas foi: “*Libras é a forma que os surdos se comunicam*”. A maioria sabia o alfabeto e alguns alunos sabiam os sinais de mãe, pai, acabou, obrigada, de nada.

Após o debate ensinei o alfabeto, Alan esteve ao meu lado em todos os momentos. Ajudou a ensinar o alfabeto e corrigia quando alguém fazia errado. Após o ensino do alfabeto, pedi a cada um que falassem o seu nome em Libras. Durante esse momento, alguns alunos faziam rápido e outros sentiram dificuldades, Alan sentou no meio da roda e foi ajudando cada um. A professora também digitou seu nome.

Assim que todos falaram seu nome expliquei-lhes sobre o sinal pessoal que os surdos dão para cada pessoa como uma espécie de apelido e que os sinais só podem ser dados pelos surdos. Perguntei quem tinha sinal, alguns tinham, e para os que não tinham, Alan os deu. Após esse momento, os alunos aprenderam o sinal de mãe, pai, avó, avô, Libras e também os números.

Em outra observação, durante a correção de exercício, a professora sugeriu que cada aluno fosse ao quadro para fazer uma questão do exercício. Alan compreendeu bem às questões, dominando o conteúdo de Matemática. A professora sugeriu que Alan fizesse uma questão no quadro, ele aceitou e fez corretamente. A professora reconheceu e o elogiou. Após, fez o sinal de “palmas”, para parabenizá-lo. A professora, ao ver que aplaudi em Libras, perguntou sobre o sinal e logo repetiu junto comigo.



Foto 10 – Os alunos aprendendo o alfabeto em Libras



Foto 11– Alan ajudando seus amigos a digitarem seus nomes em Libras.

## Discussão

A partir desse episódio, identificamos que a Libras passou a fazer mais parte da rotina escolar de Alan. Ele sempre mostrou empolgação e alegria ao ver que a professora e os alunos utilizavam a língua de sinais, sua língua.

Percebemos que as crianças aprenderam rápido e com muita facilidade, se compararmos o pouco de tempo de convivência. Ao ver o resultado, refletimos como a escola poderia trabalhar mais a Libras com os alunos, além de proporcionar uma comunicação de fácil acesso ao aluno surdo, estará desenvolvendo em todos os alunos, o conhecimento de uma nova língua,

Assim, com base em Dalcin (2009), consideramos que a aquisição da língua de sinais proporciona uma chave que abre as portas para o aluno surdo, pois, a partir do trabalho realizado nessa turma, a língua de sinais proporcionou uma interação social entre os alunos e professores. Sendo assim, as barreiras linguísticas foram paulatinamente quebradas.

Como afirma Silva (2012), o ambiente escolar proporciona maior interação social entre diferentes culturas. Por isso, é importante destacar o outro e a diferença não apenas como algo a ser tolerado, mas sim questionado. Acrescentamos que, as identidades surdas precisam ser apresentadas a fim de que todos conheçam as diferentes culturas presentes no ambiente escolar. Apresentada, inclusive, para o próprio estudante surdo, que na maioria das vezes é filho de ouvintes e não possui uma identidade surda positiva e muito menos uma língua de sinais em sua comunicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a esta etapa desta pesquisa, destaca-se que apesar de um Projeto Político Pedagógico pautado nos princípios de uma escola inclusiva, ambas as escolas, apresentaram alguns déficits no cumprimento da teoria ali descrita. Para chegar a esta conclusão, estamos partindo da concepção de educação para surdos a partir de uma proposta que valoriza o Bilinguismo, ou seja, a língua do aluno surdo como primeira língua, a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda, em conjunto com o trabalho complementar na Sala de Recursos. Nesse sentido, ressalta-se ainda que as observações realizadas na Sala de Recursos apresentaram carência em relação ao desenvolvimento de um trabalho bilíngue, deixando a desejar no que diz respeito à Libras, fundamental na constituição da identidade do aluno surdo.

Dos três alunos observados, apenas Alex reconhece sua identidade surda, e se comunica e se expressa por meio da língua brasileira de sinais. Em contrapartida, percebeu-se que os outros dois alunos demonstraram considerar a identidade ouvinte como superior, ao negar a identidade surda, seja escondendo o implante coclear, seja negando a surdez e a língua de sinais, ao preferir a oralização.

Acredita-se, que a família é essencial na constituição das identidades, assim como as escolas, que podem e devem apresentar a Cultura Surda e a língua de sinais como forma de comunicação e desenvolvimento do aluno surdo. Nesta pesquisa, percebe-se que as famílias estão pautadas no viés patológico da surdez, ou seja, o discurso clínico predomina. Isso é confirmado quando analisamos as entrevistas e a trajetória em busca da suposta cura da surdez, sendo que o mesmo não ocorre em busca da constituição e do fortalecimento da identidade surda. Observamos que todos os alunos utilizam algum tipo de aparelho, desde o coclear até aos aparelhos auditivos comuns, no entanto praticamente desconhecem a língua de sinais e a comunidade surda.

Na E1, observamos uma família que buscou todas as saídas clínicas a fim de “normalizar” o seu filho surdo e padronizá-lo as crianças de sua idade, mas não vimos o mesmo investimento com relação à construção de uma identidade surda ou de um aprendizado da Libras.

Da mesma forma, na E2, as observações referentes à interação da família dos irmãos surdos com a escola ficaram baseadas em concepções dos profissionais educacionais, e estes

apresentaram a visão de uma família que não se envolvia nas questões escolares de seus filhos, negando a surdez, além de se recusar a ir à escola quando solicitada.

Mas a nossa principal observação diz respeito à relação entre identidade surda e sala de aula. Observamos que as professoras regentes não possuíam o conhecimento da língua de sinais. Mas, as duas professoras observadas na E1 apresentaram comportamentos distintos em relação aos alunos surdos. A primeira, em todas as observações, apontava uma interação precária. A segunda professora, recebeu destaque por sempre incluir o aluno surdo, levando-o a participar da dinamicidade da turma.

Ainda nessa perspectiva, na E2, a professora de Alex, do 4º ano, interagia com o aluno, porém, tentava se comunicar com ele em voz alta. A professora de Alan, do 5º ano, sem o auxílio de uma intérprete, se comunicava apenas oralmente com o aluno surdo oralizado. Ambas demonstraram interesse e desejo em aprender a língua de sinais.

Destaca-se também que as escolas apresentavam pouca ou nenhuma perspectiva bilíngue, por exemplo, nos murais e no interior das salas não havia em momento algum representação em língua de sinais. Apenas na E2 identificamos que a secretaria e algumas salas, na parte exterior, havia imagens em Libras, representando a sala através do vocabulário em língua de sinais.

Além disso, salienta-se, que os alunos ouvintes demonstraram desconhecimento da Cultura Surda. Durante as interações, observamos relações de poder, onde os alunos surdos cediam à algumas vontades dos estudantes ouvintes para não serem excluídos. Vale ressaltar que muitos eram excluídos de brincadeiras por não serem compreendidos em sua totalidade.

Assim como ressalta-se, que não observamos nenhum trabalho pedagógico que explorasse o conhecimento da Cultura Surda. Na E1, pouco observamos a comunicação em língua de sinais, a professora intérprete priorizava a oralização com o aluno surdo implantado. Na E2, os alunos surdos da sala pesquisada não sabiam muito a língua de sinais e não observamos o ensino da língua para os demais alunos ouvintes. Apesar de ter sido observado, que os alunos ouvintes se interessavam pelo ensino da língua de sinais. Isso foi observado durante as regências no 5º ano por mim realizadas, os alunos aprendiam com facilidade e com pouco tempo, já começavam a utilizá-la para se comunicarem com o aluno surdo.

Diante de todos os aspectos aqui discutidos e com base em todos os estudos realizados nesse trabalho, concluímos que para a constituição da identidade surda no ambiente escolar é imprescindível a valorização da Cultura Surda, ou seja, da língua de sinais, comunicação visual e uma educação bilíngue. Para que isso aconteça, faz-se necessário que professores e

todos os profissionais da escola conheçam e reconheçam as diferenças, considerando a língua de sinais como língua dos sujeitos surdos.

Nesse sentido, a interação na escola muito favorecerá para a constituição da identidade surda, ou seja, é preciso que haja interação entre estudantes surdos e ouvintes, que não haja barreiras comunicacionais. Considera-se que o conhecimento da Cultura Surda por parte dos ouvintes favorecerá à inclusão escolar, pois os alunos surdos poderão se expressar utilizando a sua língua tanto com seus colegas, quanto com os professores.

Por fim, concluímos apresentando algumas propostas às escolas que contemplam a educação de alunos surdos. Verificamos que as escolas precisam investir na constituição da identidade dos alunos surdos a fim de favorecer o desenvolvimento, seja ele cognitivo, social, afetivo.

Nossa proposta é que, primeiramente, as escolas desenvolvam projetos com as famílias dos alunos surdos para que estas tenham acesso ao viés educacional e cultural da surdez, nos quais também, as famílias aprendam a Cultura Surda, bem como a língua de sinais, este visto como um essencial aspecto para a comunicação do aluno surdo com sua família.

Sugere-se também, que a escola desenvolva o conhecimento e reconhecimento da Cultura Surda junto aos professores, intérpretes e demais profissionais do ambiente escolar, ou seja, com todos os agentes escolares, bem como cursos de Libras, fator essencial que valorize a constituição da identidade surda na escola, priorizando assim, a comunicação.

Para finalizar, destaca-se a interação entre os alunos no ambiente escolar e a rotina escolar como favorecedoras da constituição e reconhecimento da identidade surda dos alunos. É importante que as diferenças sejam trabalhadas por meio de projetos, onde todos os alunos reconheçam que não existem padrões, mas sim diferenças.

Dessa forma, o aluno surdo reconhecerá sua identidade ao perceber que não existem padrões, que ele pode ser diferente e conseqüentemente, assumir sua identidade surda num ambiente onde a sua língua e cultura são valorizadas e reconhecidas. Para isso, é importante o envolvimento de todos.

Os alunos reconhecerão a importância desse projeto ao perceberem o envolvimento da escola, ou seja, ao perceberem a dedicação e compromisso à temática.

## REFERÊNCIAS

- HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ENNES, M. A. **Perseguindo a identidade**. Itabaiana SE, Brasil: Núcleo Normal Superior, Campus Alberto Carvalho, Universidade Federal de Sergipe, 2007.
- FERNANDES, Idília. **O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais**. Revista Virtual Textos & Contextos, nº 6, dez. 2006.
- SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SOUSA, R.O. **A produção de letramento e identidade na Educação Infantil de estudantes surdos na Escola Bilíngue do Distrito Federal**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação - FE-UnB, 2016.
- WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- Normas ABNT – Regras para TCC e Monografias (ATUALIZADAS). Disponível em: <https://www.normaseregras.com/normas-abnt/> Acessado em: 25/10/17
- GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crença e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- PERLIN, G. T. T. **Histórias de vida surda: Identidade em questão**, 2008. 51 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- PERLIN, G. T. T; QUADROS, R. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 166-185.
- DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 185-215.
- STROBEL, K. L. Histórias dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. T. T. (Orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 18-37.

BUZAR, E. A. S. Educação de surdos: contribuições histórico-culturais. In: BUZAR, E. A. S. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo**: implicações educacionais. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, 2009. p. 25-36.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: Skliar, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 51-72.

E SEU NOME É JONAS. Telefilme dirigido por Richard Michaels e escrito por Michael Bortman, 1979.

CARVALHO, Mauro. A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO ONLINE.

Disponível em:<<https://www.dicionarioetimologico.com.br/Escola-liceu/>> Acessado em: 26/12/17.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>> Acessado em: 27/12/17.

LDB LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/152182.pdf>> Acessado em: 27/12/17.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>Acessado em: 27/12/17.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acessado em: 27/12/17.

RODRIGUES, C. H. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo. In: ALMEIDA, W. G. (Org.) **Educação de Surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. p. 113-136.

WITKOSKI, S. R. **Educação surdos pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 33-68.

KLEIMAN, A. B. **A construção de identidade em sala de aula**: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1988. p. 267-271.

DOZIAT, A. **O outro da educação**: Pensando a surdez com base nos temas identidade /diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção Educação Inclusiva). p. 61-88.



BEZERRA, S. M; SILVA, P. K. da; CALDAS, I. F. P. **Currículo: escola, sociedade e multiculturalismo**. Editora Realize, 2014.

LOPES, M. C. Surdez & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 69-82.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda**. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

LUZ, L. F. da; DINIZ, J. C; LAFONTAINE, T. C. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos: Uma Análise sobre a Formação do Profissional da Sala de Recursos**. Editora Realize, 2016.

LODI, A. C. BALIEIRO. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto 5.626/05**. Edu. Pesqui, São Paulo, 2013. 49-63. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed.:** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Classe 114 Sul do Plano Piloto, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Classe 02 do Guará, 2017.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação - EAD, 2014. p. 08 – 36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica, e arte: o desafio da pesquisa social**. . In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 21ª edição. p.9 – 27.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 21ª edição. p. 51 – 66.

KELMAN, Celeste Azulay e BUZAR, Edeílce Aparecida Santos. **A invisibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões**. RJ. Espaço, 2012.

**PARTE III**

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Durante a realização desse trabalho deparei-me com muitas experiências que reafirmaram os meus projetos e perspectivas para o meu futuro profissional. Quero destacar que, enquanto realizava o estágio obrigatório, comecei a dar os primeiros passos na prática de toda a teoria aqui estudada. Tive a oportunidade de acompanhar um aluno surdo e de alguma forma, mostrar um pouco da Cultura Surda aos demais alunos. Além de poder incentivar a comunicação através da Libras.

Outra experiência ocorreu no local onde realizei um estágio remunerado. No final de 2017, a escola estava com um projeto que tratava de inclusão e diferença. Aproveitei a oportunidade para falar sobre a Cultura Surda aos meus alunos do 1º ano. Na escola havia um funcionário surdo oralizado. A pedido das professoras, ele foi às salas a fim dos alunos o conhecerem. Dessa forma, fiz a intermediação entre o funcionário surdo e os alunos do 1º ano, através da comunicação em língua de sinais.

Além disso, ensinei uma música em Libras para as crianças, esta falava sobre as diferenças. Juntamente com a professora, apresentamos a música no dia que os pais e familiares foram à escola a fim de verem seus filhos autografarem a releitura de um livro. O funcionário surdo, sua esposa, também surda, e seu filho ouvinte, estavam no auditório. Então, fui chamada para interpretar aquele momento para eles, foi um desafio, pois sei somente o básico de Libras, mas foi um momento gratificante e muito importante pra minha formação. Além disso, tive oportunidade de falar durante esse momento, então, falei aos pais a importância da Libras e do reconhecimento dessa diferença pelos alunos.

Essas experiências me incentivaram e contribuíram para concluir esse trabalho com muita gratidão e tenho muito anseio em dar continuidade a esses estudos, por meio de um Mestrado e principalmente, como desejo também atuar como professora, fazer o curso de Libras, pois concluí que é de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que vise a constituição da identidade do aluno surdo.

Por fim, encerro essa etapa de forma jubilosa. Essa caminhada não chegou ao fim, continuarei trilhando os caminhos nos estudos, pois a formação é sempre continuada.